

Hutukara: aprendizagens experienciais do ensino de matemática no cotidiano escolar

Hutukara: experiential learning from teaching mathematics in everyday school life

André Ricardo Lucas Vieira

Instituto Federal do Sertão Pernambucano (IFSertãoPE)

Santa Maria da Boa Vista/PE – Brasil

Fabício Oliveira da Silva

Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)

Feira de Santana/BA – Brasil

Alfrancio Ferreira Dias

Universidade Federal de Sergipe (UFS)

São Cristóvão/SE – Brasil

Resumo

O artigo objetivou compreender como as aprendizagens experienciais da docência em matemática emergem narrativamente dos modos que cada professor desenvolve o ensino de matemática no cotidiano escolar. A pesquisa é de natureza qualitativa, ancorada na abordagem da pesquisa narrativa, caracterizada por se tratar de um processo compreensivo/interpretativo das narrativas/experiências de três colaboradores que atuam como professores de matemática no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano. O dispositivo de pesquisa foi o ateliê reflexivo. O estudo revelou que os saberes docentes não se limitam ao ensino operacional da matemática, mas surgem da relação com os estudantes e o acolhimento que motivam a aprendizagem. Assim, a preocupação com o saber matemático cede espaço a uma matemática escolar estruturada na formação geral e específica dos alunos.

Palavras-chave: Docência em matemática; Experiência; Pesquisa narrativa.

Abstract

The article aimed to understand how experiential learning in mathematics teaching emerges narratively from the ways in which each teacher develops mathematics teaching in everyday school life. The research is qualitative in nature, anchored in the narrative research approach, characterized by being a comprehensive/interpretative process of the narratives/experiences of three collaborators who work as mathematics teachers at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Sertão Pernambucano. The research device was the reflective workshop. The study revealed that teaching knowledge is not limited to the operational teaching of mathematics but arises from the relationship with students and the welcoming that motivates learning. Thus, the concern with mathematical knowledge gives way to a school mathematics structured in the general and specific education of students.

Keywords: Teaching mathematics; Experience; Narrative research.

Concentração: Essa é a hora! É assim que tudo começa...

Ao arquitetar a forma que abordaria na escrita de Hutukaraⁱ: aprendizagens experienciais do ensino de matemática no cotidiano escolar, me coloqueiⁱⁱ a pensar sobre a arte de contar histórias, uma arte narrativa que se constitui em uma forma de linguagem, seja ela oral ou escrita e que me conduz a uma experiência singular e única. É na possibilidade do diálogo com as experiências dos contadores de histórias, que historicamente essa prática é desvelada pelas gerações. A escrita de Hutukara foi uma convocação e me possibilitou refletir sobre o ofício de ser professor e me convocou a narrar as aprendizagens experiencias logradas com o ensino de matemática no cotidiano escolar e que não são fabricadas em laboratórios e nem encontradas nas páginas dos livros.

Assim sendo, já anuncio ao/à leitor/a que esse trabalho é tecido nas veias da narratividade, em que os saberes, vivências e experiências de professores de matemática se insurgem neste trabalho entrecruzadas com a minha narrativa, a qual é construída nas trilhas de uma metaforização do carnaval. Dito isso, explico ao/à leitor/a que a opção metodológica de escrita em primeira pessoa respalda-se na dimensão hermenêutica de uma escrita que emerge do vivido, do sentido e do experienciado.

Assim sendo, como professor de matemática, tenho construído minhas experiências no cotidiano escolar a partir das vivências que logro na escola, sobretudo quando as constituo num processo de metaforização, em que o carnaval, uma das minhas maiores paixões torna-se elemento inspirador para a reflexão do modo como eu e os colaboradores deste estudo temos desenvolvido no cotidiano da profissão docente, particularmente nas travessias do ensino de matemática. É preciso, já nesse momento, dizer que produzir reflexões narrativamente é um contar histórias, produzindo novas histórias do saber docente.

Não entendo o ofício de contar histórias como a perpetuação do passado no presente, mas sim uma experiência do hoje, do agora, do que sinto no exato momento em que a história está sendo narrada. Ao narrar uma história, sou constituído pela experiência que tenho a partir da ressignificação que esse ato imprime em mim.

Acredito ser importante deixar claro a você ao/à leitor/a que para esta escrita assumo o conceito de experiência como alguma coisa de que não tenho controle, que direta ou indiretamente não está a mim subordinada, porém, é em mim que ela (experiência) acontece a partir daquilo que me passa, me toca e me transforma (Larrosa, 2018), pois me reconheço como uma “superfície de sensibilidade”, ou seja, um corpo que padece, muda, pensa, faz, e

se transforma a cada encontro com alguma coisa que exige isso. É uma experiência que não está associada com um saber que vai se consolidando pelo tempo e pela condição do sujeito fazer determinada atividade por reiteradas vezes.

Essa situação me faz lembrar de Benjamin (2012) quando destaca que uma nova versão da história surge a partir da experiência narrada pelo contador de histórias pois, ao mesmo tempo que ele coloca sua experiência a serviço desse conto, o conto lhe possibilita experienciá-lo, pois essas caracterizações estão presentes na linguagem da experiência (Silva, 2017).

O carnaval do Rio de Janeiro constitui uma dessas lembranças que se presentifica na linguagem de minha experiência. Trata-se de uma experiência indescritível e que está guardada na minha memória até hoje. Ao assistir pela primeira vez o desfile de carnaval no sambódromo da Marquês de Sapucaí, compreendi, ainda mais os ditos de Larrosa (2018), pois esta experiência foi única, singular e subjetiva. Aconteceu comigo em particular, a partir de uma situação particular motivado por um contexto também particular. Não tenho como descrever o acontecimento dessa experiência, mas posso narrar o que esse acontecimento me provocou e continua me provocando todos os anos que assisto esses desfiles.

Contemplar a beleza e a forma como aquelas histórias foram, e continuam sendo narradas, sempre me fizeram e me fazem mergulhar em um universo de imaginações, para o chamado tempo do “Era uma vez”. Porém o sonho se concretizou por completo quando no ano de 2000 eu conheci a passarela do samba ou passarela Professor Darcy Ribeiro mais conhecido como o Sambódromo da Marquês de Sapucaí. Localizado no centro do Rio de Janeiro, na avenida Marquês de Sapucaí, o sambódromo foi também idealizado pelo arquiteto Oscar Niemeyer em 1984, e desde o ano de 2021 foi tombado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Foram duas noites de muita beleza e emoção. Ao vislumbrar todas aquelas histórias, cronologicamente contadas, a partir das alasⁱⁱⁱ extremamente organizadas e compostas por aquelas alegorias^{iv} e fantasias^v passei a vivenciar uma experiência única, uma construção imaginativa que estava alocada fora do cotidiano.

O carnaval com toda sua tessitura e magnitude passou a ser o mote para eu pensar e discutir as questões da docência em matemática, em que o cotidiano, a relação com o estudante, com o saber e produção de conhecimentos tornaram-se relacionais e tecidas na base de uma reflexão singularizada. Essa foi a trilha reflexiva em que a ideia de experiência

toma assento e passa a ser o fio condutor para a produção de saberes que ao longo da profissão docente fui construindo no ensino de matemática.

Ao considerar o descrito e compreendendo como as aprendizagens experienciais da docência em matemática emergem narrativamente dos processos de atuação profissional, desenvolvemos este estudo em torno da abordagem qualitativa. Nesta lógica, o presente estudo foi ancorado na pesquisa narrativa que desencadeou em nós, pesquisadores, uma criticidade da condição de ser e existir, como também uma análise crítica a respeito das produções acadêmicas e científicas, revendo modos de compreender o outro, a realidade de vida e a nós mesmos.

Ancorado nesta perspectiva, pensar na atuação profissional no que tange ao ensino de matemática e nas experiências que nos motivaram a querer ser professores preocupados com a nossa prática, partimos da seguinte pergunta: como as aprendizagens experienciais da docência em matemática emergem narrativamente dos modos que cada professor desenvolve a docência em matemática? Assim o artigo busca compreender as aprendizagens experienciais da docência em matemática tecidas pelos modos que cada professor desenvolve o ensino de matemática no cotidiano escolar.

O artigo está dividido em outras três seções, além desta introdução. Na seção seguinte, apresentamos alguns detalhes do percurso metodológico, explicitando o modo como a coleta de informações foi produzida. Na seção dedicada à análise, são apresentadas algumas narrativas dos professores colaboradores, a respeito das vivências e experiências com o ensino de matemática, considerando o cotidiano escolar. Ancorados numa dimensão de narratividade que me proporcionou escrever a partir de minhas próprias experiências com o ensino de matemática, fui trilhando a relação dialógica com os colaboradores e promovendo reflexões sobre o meu feito no ensino de matemática, bem como sobre os feitos dos colaboradores. Por fim, mas não menos importante, apresento as considerações finais, sistematizando os principais achados do estudo.

A pesquisa narrativa e o ritmo das contribuições para a docência em matemática

A liberdade de pesquisa deve ser requisito fundamental, que garanta para qualquer pesquisador condições mínimas de concretização do estudo assegurando a disseminação do conhecimento produzido. É sob as asas da liberdade que entendo que o impulso para o desenrolar de uma pesquisa acadêmica se justifica pelas variadas, subjetivas ou objetivas razões que estão presentes em qualquer área do conhecimento.

É fato que, do ponto de vista de quem observa, daquele que se sente encorajado a procurar respostas, todo e qualquer motivo é razoável e real em seu contexto. É um fazer pesquisa no qual não se fala sobre a escola, se fala a partir dela, por ela e com ela. E assim, encontrar uma perspectiva metodológica que desse conta de considerar a especificidade desse tipo de estudo configurou-se em um grande desafio.

As pesquisas em educação, por vezes, valem-se de referenciais teórico-metodológicos que buscam a neutralidade do pesquisador em relação ao objeto de estudo. Partindo desse contexto acredito ser importante afirmar que todo e qualquer indício que aponte para uma contaminação dos dados no desenvolvimento desta pesquisa em tela, pelo meu olhar subjetivo, enquanto pesquisador, foi evitado.

Entretanto, ao se tratar de pesquisas que pautam sua compreensão no ato de narrar, de registrar, através do relato escrito ou oral, as vivências de um determinado processo, enredar-se em um referencial teórico-metodológico com o rigor acima descrito, é cair na armadilha da neutralidade. E foi por isso que ao desenvolver este estudo, não desconsidere o que entendo ser o mais importante no meu fazer pesquisa: as particularidades, as singularidades, a imprevisibilidade, a aproximação e o reconhecimento entre mim e os colaboradores.

Segundo Lima *et al.* (2015, p.3), o encontro entre os sujeitos no processo de pesquisa, independentemente do lugar que ocupam, está “[...] longe de ser um mecanismo de ‘contaminação’ da pesquisa, significa a possibilidade de construção de outras compreensões acerca das nossas experiências”. Penso que a pesquisa narrativa na concepção destes autores, resguarda os sentidos produzidos pelos próprios sujeitos envolvidos naquilo que se pretende estudar, fugindo assim de perspectivas de pesquisas que pretendem emoldurar a experiência singular no paradigma da generalização.

Isso possibilitou encontrar meu lugar na pesquisa comumente com as acontecências do estudo, me proporcionando refletir sobre a minha experiência de formação, indagando as palavras de meus escritos, reinterpretando seus sentidos e me reposicionando como sujeito de experiência. Nesse processo de escrita foi necessário sentir as palavras como descobertas próprias do meu ser e como reinvenção de mim mesmo, em uma dinâmica de interpretação e reinterpretação que conjugou saberes alicerçados pelas aprendizagens experienciais.

Foi inspirado por Mota (2022) que me sinto à vontade para dizer que é com esse fazer pesquisa e tornar-se pesquisador narrativo, considerando a narrativa como espaço de compreensão do narrado e do experienciado, que me percebi entre dilemas e situações delicadas de uma fragilidade como pesquisador, pois durante muito tempo acreditei que fazer pesquisa e produzir ciência seria uma condição que separava o pessoal do profissional. Hoje essas concepções foram modificadas. Enquanto pesquisador narrativo, valido meus modos de ser e fazer pesquisa, apresentando meus contextos de vida e justificando minhas implicações a partir do meu lugar de fala. Me reconheço como um sujeito em (trans)formação sob influências dos fenômenos estudados. Isso representa, neste contexto, um aprender narrativamente com e sobre as minhas vivências e as experiências que logrei com as narrativas dos colaboradores.

A escolha feita se justificou por ser esta uma oportunidade de oferecer, aos professores colaboradores, um momento para a reflexão sobre sua prática e expressá-la por meio da narrativa. Foi através da pesquisa narrativa que os participantes tiveram a possibilidade de reviver seus processos formativos vivenciados ao longo de suas trajetórias, mobilizando-os a entender como os saberes emergem das acontecências do ensino, ressignificada por experiências que de certa forma determinam a maneira de pensar e se comportar de cada um dos colaboradores.

Neste caso, tomei a pesquisa narrativa como um espaço epistemológico de reflexão e descoberta, porém não pode estar associada à pesquisa que trata a narrativa dominante como elemento primordial, que de certa forma revela posicionamentos que desvelam um pensar narrativamente. A importância de tal pressuposto se consagra à medida que me conduz nas teias da reflexão a respeito da fronteira existente entre o pensar narrativamente e o pensar formalista explicitado por Clandinin e Connelly (2015). Esses dois campos epistêmicos são evidenciados aqui para justificar como, enquanto pesquisador narrativo, início a pesquisa e vou me constituindo neste percurso e como os formalistas começam suas pesquisas. E aí acredito ser relevante dizer que os formalistas começam suas pesquisas com as teorias, “[...] a pesquisa narrativa começa, caracteristicamente, com a narrativa do pesquisador” (Clandinin; Connelly, 2015, p. 74).

É por isso que, do ponto de vista teórico metodológico, o estudo ancorou-se na pesquisa qualitativa e na abordagem da pesquisa narrativa (Clandini; Connelly, 2015). A primeira nos ajudou na busca disciplinada de saberes ou compreensões acerca do objeto de

estudo desta pesquisa. Já a pesquisa narrativa é caracterizada por se tratar de um processo compreensivo/interpretativo das narrativas/experiências dos colaboradores desta pesquisa e os sentidos construídos por cada um deles, considerando a interação entre o pessoal e o social, a partir da continuidade entre o passado, presente e futuro, combinados com uma determinada situação. É um estudo da experiência de formação e atuação profissional, a partir do que nos tocou e moveu, tornando-se uma maneira de pensar essa experiência.

No que tange ao paradigma de análise das narrativas, o fiz inspirado no modelo compreensivo-interpretativo de Ricoeur (2010). Neste paradigma, a análise das narrativas procurou tornar clara a relação existente entre as experiências do ensino de matemática com as acontecimentos do cotidiano escolar, de modo a favorecer uma compreensão interpretativa do modo como cada colaborador constitui a narrativa de sua experiência. A ideia foi tornar evidentes as regularidades, o que aparece na fala de alguns, e as irregularidades, o que apenas aparece na fala de um, buscando construir uma compreensão do que o próprio narrador constrói, atribuindo sentido a sua própria experiência com o ensino de matemática. A análise partiu das peculiaridades de cada história, bem como das experiências profissionais, tecidas a partir de uma análise metaforizante a partir das tessituras dos modos como uma escola de samba se organiza. Esse modelo se fundamenta na hermenêutica, pois a perspectiva hermenêutica vê as narrativas como um produto das experiências, crenças e julgamentos de um sujeito.

Assim, para dar conta do feito, segui as etapas do processo de análise, que foram: i. produção da transcrição e registro das ocorrências: entonação, timbre, tessitura e gestos; ii. realização da leitura e releitura de cada uma das narrativas, observando as singularidades, regularidades e irregularidades em cada uma; iii. separação das informações que aparecem de forma isolada nas narrativas; iv. triangulação dos dados, observando o que apareceu na observação, no ateliê reflexivo e nos registros do pesquisador. Todas essas etapas me permitiram realizar a análise compreensivo-interpretativa das informações constituídas pelo desenvolvimento dos dispositivos, gerando, enfim, os resultados da pesquisa.

Como guerreiros, brasileiros e que fazem, cada um da sua maneira, o seu ziriguidum, os colaboradores desta pesquisa foram três professores de matemática. Seus nomes foram dados em referência às escolas de samba do grupo especial do Rio de Janeiro. O objetivo, dentre outros, foi o de preservar a identidade pessoal dos colaboradores, como asseverou o

Comitê de Ética em Pesquisa que aprovou a pesquisa da qual o presente artigo se originou sob o Certificado de Aprovação de Apreciação Ética (CAAE) n.º 47056121.5.00005546.

No que tange ao processo de seleção dos colaboradores, utilizei como critérios: a) ser professor efetivo do quadro de docentes do IFSertãoPE; b) ser licenciado em matemática e estar ministrando aulas desse componente no Ensino Médio Integrado; c) aceitar e ter disponibilidade para participar da pesquisa; d) responder à carta convite; e) responder o questionário sociodemográfico disponibilizado via *link* de formulário Google.

Como dispositivo de recolha e informações, inspirados em Silva (2017), realizei o ateliê reflexivo. Trata-se de um dispositivo que congregou, sincronicamente, todos os colaboradores, de modo a criar uma roda de discussão, a partir de eixos que problematizavam o ensino de matemática e suas acontecências na escola. Por isso, durante o desenvolvimento dos ateliês, os colaboradores foram provocados por mim, por meio de questionamentos e ponderações, a produzirem reflexões sobre a sua prática e como ela marca a sua trajetória de formação e atuação profissional.

Ao considerar o ateliê reflexivo um importante dispositivo para esta pesquisa, não pude deixar de valorizar o ato de narrar, pois é por intermédio da narrativa que temos possibilidades de entender a vida, o mundo na sua complexidade. Na medida em que narramos, somos provocados a refletir criticamente sobre os fatos que experienciamos e, por isso mesmo, estes se tornam acontecimentos porque estão impregnados de significações.

Os ateliês foram desenvolvidos em seis encontros, com um intervalo de duas semanas entre um encontro e outro, durante o segundo semestre de 2021. Os encontros foram realizados de forma *online* por meio da Plataforma Google Meet, sempre aos sábados pela manhã, com média de duas horas de duração por encontro. Destaco que o sábado foi o dia solicitado pelos colaboradores para que os encontros acontecessem, em virtude da demanda de trabalho e da rotina diversificada nos *campi* do IFSertãoPE, o que dificultaria a realização do ateliê durante a semana. Ressalto que, com a autorização dos colaboradores da pesquisa, todos os encontros dos ateliês reflexivos foram gravados.

A ideia de sua concepção surgiu na pesquisa desenvolvida por Silva (2017), a partir das leituras e observações que fez do ateliê biográfico proposto por Delory-Momberger (2008), que assenta na possibilidade de criação de um ambiente temporal e espacial que propicie a compreensão das aprendizagens experienciais. Para Silva (2017, p. 59), “o ateliê reflexivo

serviu como criação de um espaço em que as experiências foram sendo trazidas à baila para análise, discussão e intervenção de todos os participantes nela envolvidos”.

Justificamos tal perspectiva por defender que, na pesquisa narrativa, o ato de narrar possibilita ao narrador (re)pensar sua condição enquanto professor de matemática, fazendo com que o movimento de reflexividade formativa se inicie no bojo desses questionamentos, que o próprio sujeito faz de si mesmo ao colocar-se no centro das questões que construiu ao longo do seu processo formativo e de atuação profissional. Assim como Delory-Momberger (2008, p. 365) considera que o projeto ateliê biográfico é “um ser-a-vir e de um ser-para que o eu se construa como tendo-sido”, a nossa perspectiva com esse dispositivo foi a de favorecer esse ser-a-vir na medida em que os professores, em franco exercício da docência, aprendem, apreendem e desenvolvem saberes da profissão docente no cotidiano escolar. Acreditamos que essa perspectiva se assemelha aos ensaios realizados pelas escolas de samba ao longo do período de preparação para o desfile. Esses ensaios favorecem esse ser-a-vir na medida em que os componentes se envolvem com o enredo, na perspectiva de treinar a evolução e o canto do samba, além, é claro, do entrosamento entre seu integrante e a agremiação que o representa.

Buscamos, por meio deste dispositivo, possibilitar aos participantes da pesquisa a criação de um cenário por meio do qual pudessem narrar suas experiências vivenciadas com o ensino de matemática a partir dos diálogos e da produção de reflexões sobre a docência em matemática e como ela se arquiteta no cotidiano escolar. Para além disso, os professores colaboradores, por meio da narrativa, puderam construir uma rede de indicadores que traduzem a forma (visível e invisível) como o comportamento educativo é compreendido. Ficou evidenciado que a narrativa da prática pedagógica, trazida pelos professores colaboradores, transforma o acontecimento em história, histórias de experiências que geram aprendizagens, ou seja, “aprende quem conta, quem escuta, quem escreve, quem lê. Aprendem todos os que sabem o valor de restituir ao outro um saber que resulta da experiência” (Leal, 2009, p. 11).

É relevante destacar que, com o desenvolvimento deste estudo e a realização dos ateliês reflexivos, percebi que o movimento proposto pela pesquisa narrativa foi provocativo e se efetivou conforme a participação dos pesquisadores e dos professores colaboradores,

quando mobilizaram outros sentidos ao narrarem, possibilitando ressignificarem seus processos de formação e profissão.

Delírios de um paraíso^{vi} chamado cotidiano escolar

Início a escrita desse setor, como um sambista apaixonado pelo cotidiano do carnaval e do que dele se abstrai para envolver-me nos delírios de um mundo que se presentifica no cotidiano da alegria e do dar sentido a aquilo que se vive. E foi nesse delírio que pensei o cotidiano escolar como um paraíso que me desafia dia após dia a habitar a profissão docente que me lancei nesse setor para, com os colaboradores desse estudo, tecer narrativamente o cotidiano da docência em matemática. Confesso que cada descoberta é magnífica: tudo é estranho e familiar. Tenho a impressão de que no paraíso, o real e o fantástico se frequentam, o vento fresco tem perfume de liberdade. Os corpos dançam fluidos, percorrem o ambiente totalmente livres para as ilusões que se presentificam no cotidiano.

Preciso deixar claro, para você leitor/a, que tomo a categoria cotidiano como uma categoria central das discussões que teço nesse setor. Dito isso, é de bom alvitre que se esclareça o fato de que cotidiano aqui não tem nada a ver com a ideia de uma mesmice, de repetições, de linearidade de ações temporais. Muito pelo contrário, o cotidiano é tido como aquilo que me é dado diuturnamente, como algo singular, que é tecido na inventividade do mundo e das ações que nele vivo. Trata-se de um cotidiano transvisto pela ótica da experiência como acontecimento, tão bem defendida e compreendida por Larrosa (2002).

Se a experiência é aquilo que me toca, que acontece comigo e não necessariamente com o outro, assim também é o cotidiano, como algo que me é dado a cada dia em sua singularidade, em cada experiência vivida, tanto nas experiências formativas, como pela dimensão do habitar a profissão docente. É como um enredo a cada carnaval, a cada movimento do samba que desafia o compositor a habitar as singularidades das notas, produzindo, em cada ritmo, em cada melodia, um quê de peculiar naquele samba, naquele contexto em que o enredo é construído. Daí a beleza de uma escola, de numa mesma dimensão composicional de sua estrutura na avenida, conceber diferentes modos de trabalhar o cotidiano das histórias, das vivências e experiências em que a singularidade é sempre uma nota a ser valorizada na avenida.

Assim, caro/a leitor/a, é também o habitar à docência, o construir a experiência do ser professor/a de matemática nos delírios do cotidiano, naquilo que me é dado na profissão, aquilo que me oprime, que me provoca a criar desruptura de um saber que se constrói e

ressignifica na relação com o outro e naquilo que o cotidiano do outro me dá e me impõe. Concebendo o cotidiano como algo que me prende a uma história a caminho de mim mesmo, Certeau (2009, p. 31), concebe que “o cotidiano é aquilo que nos é dado cada dia, nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão no presente. É aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior. É uma história a caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada”.

Nessa lógica, o modo de fazer se singulariza em cada sujeito, tanto em formação, como em atuação profissional, dado o contexto de análise que se instaura no cotidiano que nega a ideia de uma repetição, como se o cotidiano fosse uma mesmice. Há uma lógica culturalmente construída de que é necessário desenvolver novos modos de fazer e de conceber a docência a partir do que vive o/a professor/a em sua dimensão pedagógica, construída numa pedagogia da alteridade, que leva em consideração os modos de ser e de viver do aprendiz, como também do/a professor/a.

Nessa tessitura reflexiva, é preciso considerar que o ensino é uma arte sobre a qual o docente está em constante construção de princípios que se ancoram na necessidade de movimentar-se reflexivamente em busca de construir novos caminhos e novas formas que se fundamentem na ideia de que o outro da relação pedagógica precisa também caminhar para si e encontrar sentido naquilo que aprende. É dessa concepção, que nesse próprio movimento de construir a pesquisa narrativa, percebo como o meu caminhar para si evoca uma construção de pensamento que ratifica a dimensão de que o ensino e a aprendizagem se interrelacionam nos acontecimentos do cotidiano, que não podem estar segregadas das histórias de vida e de perspectiva valorativa dos sujeitos.

É dessa compreensão, que o próprio Certeau (2009) afirma que o cotidiano é algo que nos prende intimamente, provocando um caminhar para si, pois é no cotidiano que as relações, saberes, vivências e experiências se constroem em sua dimensão de singularidade. E é a narrativa um potente dispositivo por meio do qual tal singularidade é esgarçada, posta em evidência por aquele que ousa a caminhar para si, como também defende Josso (2010), num movimento de arvorar-se na compreensão do que o cotidiano nos possibilita produzir em matéria de conhecimento sobre como habitamos à docência pelas teias da singularidade.

E é aí, caro/a leitor/a, que vou passeando pelos delírios narrativos de pensar sobre o meu próprio cotidiano na profissão, caminhando para mim mesmo, vasculhando a memória e

buscando esgarçar meus modos de ser, de viver e de construir saberes do ensino de matemática. E isso só é possível pela dimensão de entendimento de que o cotidiano é mesmo um elemento possibilitador da construção reflexiva de sentido, que inclusive numa pesquisa narrativa, se constrói pela abertura de vasculhar a si mesmo e os modos como a docência e a escrita me provocam a construir saberes, vivências e experiências.

Daí a lógica de ancorar a visão do cotidiano das práticas educativas desenvolvidas na escola, refletidas pelos colaboradores dessa pesquisa, aos modos criativos e contemporâneos das “artes de fazer” descritas e analisadas por Certeau (2009). As artes de fazer do ensino de matemática, na minha própria narrativa, emergem da compreensão de que fui tendo, ao longo dos anos da docência, dos modos de habitar a profissão tecidos pelo desafio constante que os estudantes faziam para provocar desrupturas em minha prática profissional.

É, portanto, por meio dessa narrativa, que percebo o deslocamento que fui construindo ao longo da história da docência, saindo de uma pedagogia amplamente tradicional, pensada por muito tempo como uma atividade meramente marcada pela lógica de ensino como transmissão do conhecimento. Assim, ao transver como eu próprio vou me constituindo docente, é que fui percebendo que no início da minha carreira era mesmo o conteúdo da matemática, de uma matemática puramente acadêmica, que imperava como objetivo central do ensino. O outro, o aprendiz, pouco importava.

Mas com o avançar dos anos, com a prática profissional tecidas em diferentes realidades e modalidades de ensino, fui percebendo que o outro, sua vida, suas necessidades, sua história não poderiam passar a largo do ensino. É nesse momento, de abertura para estabelecer outras relações pedagógicas que não se fundamentem na lógica de uma pedagogia tradicional, de um ensino transmissivo, que vejo a força do cotidiano imperar como elemento que demarca um outro tom de aula, de ensino e de compreensão de uma matemática, que precisa ser escolar, que precisa ser construída nos princípios de uma amorosidade e de afetividade. É nessa dimensão, também pelas experiências que fui construindo no Ensino Superior, me aproximando de uma perspectiva outra de currículo, de ensino, na base freireana, desenvolvendo um novo modo de pensar a matemática e como ela se constrói como um campo epistêmico de produção de saberes que precisa estar relacionado ao cotidiano de com quem estabeleço a relação pedagógica. O cotidiano, portanto, implica numa dimensão de prender-se ao que me é dado, ao que me é possibilitado construir na relação pedagógica.

No ateliê reflexivo desenvolvido durante esta pesquisa, houve alguns momentos em que o cotidiano, a história dos estudantes, as necessidades de uma turma não se faziam como objeto de preocupação dos professores colaboradores, indicando ainda uma prática de ensino voltada para o saber matemático e não para como esse saber pudesse ter sido vivenciado a partir das necessidades de uma determinada turma. Em um trecho de sua narrativa, o Professor Beija-Flor, reportando-se ao que seus colegas discutiam, assim se posiciona:

Eu concordo com que os meninos disseram que é uma coisa que ainda acontece nos dias de hoje que são professores que entram na sala de aula e que muitas vezes não estão nem aí para a situação da turma, isso é muito forte e não deveria ser comum. Infelizmente eu conheço muitos colegas que agem desta forma (Professor Beija-Flor, ateliê reflexivo, 2021).

Não estar nem aí para os problemas da turma significa, não estar diretamente construindo suas reflexões e prática de ensino ancoradas nas dimensões do cotidiano da turma, e dos estudantes. Esse é um cenário que se faz bastante presente no ensino de matemática, construindo uma ideia de que o saber matemático é o foco central da atividade pedagógica. E, não posso negar, que particularmente eu me vi por vários momentos na condição exposta pelos professores colaboradores, não estando nem aí para a turma, pois o que eu queria era ensinar a matemática, dar aulas sobre equações, sobre trigonometria, sobre cálculos, sobre problemas matemáticos, pouco interessado se os problemas matemáticos e qualquer conteúdo que eu ensinava tinha relação de sentido para o cotidiano e para as histórias de vida dos estudantes. Não se tratava nem mesmo de fazer a contextualização da atividade de ensino a partir de algum contexto educativo, ainda que ele fosse meramente generalizante. Aí, o cotidiano era mesmo algo repetitivo, sem singularidade alguma, pois ensinava qualquer conteúdo, para qualquer turma, sempre do mesmo jeito, sempre da mesma maneira, não me dando ao trabalho nem de querer pensar sobre o fracasso escolar dos meus estudantes e nem sobre as implicações dele.

Diante do debate de compreender o cotidiano como algo que me é dado, que me é ofertado pela urgência de construir conhecimento sobre quem é o estudante com quem trabalho, qual seu interesse, qual a modalidade de curso que ele faz, o Professor Mocidade traz para a cena a necessidade de que o ensino de matemática esteja articulado às especificidades do grupo com quem trabalha. Em um trecho de sua ponderação assim nos diz o professor:

É o tipo de coisa que não está ali no plano da disciplina, mas o professor conhece. Eu dou até um exemplo no Instituto mesmo, na Licenciatura em Física. A gente tem turmas extremamente heterogêneas. Turmas que tem um viés, que realmente gosta muito, por exemplo, das exatas então a gente já tem um tipo de abordagem do conteúdo, puxa mais para um lado. Por outro lado, as vezes pega turmas da mesma licenciatura que gosta mais da parte do ensino e a gente já vai para outro lado a gente já vai discutir de outra forma (Professor Mocidade, ateliê reflexivo, 2021).

Estar aberto ao diálogo com os estudantes, a tecer um ensino arquitetado com as questões que uma determinada turma apresenta emerge como forma de construir no cotidiano dimensões da profissionalidade como elemento central para abrir-se ao processo de construção de um trabalho contextualizado, considerando a pertinência de um determinado conteúdo, que converge para os interesses dos estudantes. Tal situação implica reconhecer que a docência possibilita o desenvolvimento pessoal do professor, oportunizado pelas reflexões no cotidiano escolar.

Nóvoa (2002) trata do desenvolvimento pessoal do/a professor/a. Para ele, a escola apresenta várias situações de relacionamento pedagógico e interpessoal, que faz com que a pessoa aprenda a conviver num espaço coletivo, acatando e emitindo opiniões, produzindo reflexões e desenvolvendo o senso crítico, sobretudo na seleção mais significativas de conteúdos que o/a professor/a aborda diante da necessidade dos estudantes. Nessa seara, o/a docente vê a escola como um espaço de socialização, troca de experiências, saberes e de desenvolvimento de aprendizagens. Não se vai à escola apenas para ensinar, mas lá aprende-se muito convivendo com todos que ali estão. Segundo Nóvoa (2002, p. 23), “o aprender contínuo é essencial, se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente”. Assim a aprendizagem é vista também como um contínuo que se concentra na escola, pois assim como o sujeito é agente de sua aprendizagem, a escola é o lugar que oportuniza o desenvolvimento pessoal de aprendizagem do/a professor/a.

Nessa compreensão, o desenvolvimento profissional está diretamente atrelado ao desenvolvimento pessoal, bem como à escola que alicerça o desenvolvimento da profissão docente. E isso não passa a largo da compreensão do que seja o cotidiano e de sua importância na construção das dimensões da profissionalidade. A ideia da profissionalidade no cotidiano escolar, segundo o autor, está associada à identidade docente por meio de vários fatores, dentre eles a escola que se consagra como um lugar, tanto promotor como

favorecedor da continuidade da docência. Assim pensando, e revisitando as minhas próprias experiências, vejo como o cotidiano tem sido mesmo uma chave mestra para possibilitar-me a conviver e a construir com os estudantes caminhos de uma docência em matemática ancorada nos princípios da liberdade e alteridade, como bem aponta Freire (2019).

Em outro trecho de sua narrativa, o Professor Mocidade evidencia o modo como o cotidiano possibilita ao professor a construção de um saber que está diretamente relacionado com a dimensão da profissionalidade, de construir sentido para o ser profissional e para produzir uma ação pedagógica que vá além da manutenção de um ensino linear sem considerar as especificidades da turma ou do conteúdo face às necessidades formativas dos/das estudante. Em suas palavras o professor aponta que:

[...] quando você trabalha com um determinado conteúdo você sabe que se puxar por algum aspecto, com determinada turma, aquele ali vai render melhor e dependendo também da turma que aí já seria uma experiência com um tipo de turma. Normalmente um professor que tem um tempinho de sala de aula nas duas primeiras semanas de contato com a turma ele tem uma noção de qual é a vibe daquela turma e dependendo dessa vibe, você consegue mudar sua abordagem. É o tipo de coisa que não está ali no plano da disciplina, mas o professor conhece, ele sabe como fazer e isso é ser profissional, ter a profissionalidade mesmo, entende (Professor Mocidade, ateliê reflexivo, 2021).

O conhecimento da prática educativa está intimamente relacionado com o conhecimento da realidade educacional e de como o/a docente lida com a disposição de conhecimento da turma e de suas necessidades. No ateliê reflexivo, vários foram os momentos em que os colaboradores evidenciaram a vivência da prática profissional, numa abertura dialógica para o conhecimento do cotidiano escolar, e as necessidades formativas dos estudantes. Os professores Mocidade, Portela e Beija-Flor pontuaram o modo como a docência vai além do que está no plano de disciplina, motivados, em muitos aspectos por conhecimentos que são basilares do saber operativo matemático, mas que também estão no conhecimento da *vibe* da turma, como o próprio Professor Mocidade menciona.

Segundo Silva (2017) o saber experiencial da docência emerge do vivido, do que é tecido no cotidiano da escola. Não é um saber da prática, mas um saber que emana de uma prática educativa alicerçada nas dimensões impostas pelo cotidiano escolar e pela relação que esse cotidiano implica. Nesse entendimento, percebo que a prática profissional construída na ambiência da profissão converge para uma ideia de que a prática profissionaliza o conhecimento. Em um trecho de sua narrativa, o Professor Portela deixa isso evidente, ao

falar de como, na trajetória de sua vida, alguns saberes foram ressignificados pela prática cotidiana de uso. Entendendo a docência como um saber que se aprende na vivência profissional, ele considera que aprender a docência:

É como andar de bicicleta você aprendeu andar, você se apropriou daquilo, você toma para si. Então você é parte de si, você não sai mais de você, você aprendeu, você aprendeu a caminhar, você aprende a falar, a gente aprendeu o alfabeto, os números, então aquilo ali não sai mais da gente, a gente aprendeu. Eu acho que de maneira mais profunda é isso. Evidentemente que a gente pode entender, compreender algumas coisas momentaneamente ali e foram válidas e necessárias para algumas circunstâncias. Por exemplo, eu aprendi a dirigir caminhão, mas hoje eu já não sei. Eu aprendi naquela época, eu usei, fiz manobra e tudo mais, mas hoje eu não consigo mais colocar um caminhão na garagem. Eu aprendi, mas não apreendi. Muita coisa demanda da prática. Eu toco instrumento então tem muita música que eu aprendi tocava tudo e depois como fui agregando outras coisas eu já esqueci. E aí, eu aprendi, eu desaprendi, eu deixei... Então tem coisas que se tornam parte e tem coisas da docência que só vem com o que nós chamamos saber da prática ou da experiência em algum sentido de execução com que você faz no cotidiano do seu trabalho (Professor Portela, ateliê reflexivo, 2021).

O saber da prática e não necessariamente o saber prático tem estreita relação com o habitar cotidianamente à docência no ensino de matemática. É no cotidiano e nas singularidades que o compõe, que o saber docente se constrói como uma pista relevante para entendermos como o cotidiano se constitui numa categoria central, por meio da qual o ser professor/a emerge na relação com o outro, com as práticas e com as vivências, afastando a ideia de que ensinar se resume a transferir conhecimento.

Trata-se de um saber do vivido, do tecido no que o cotidiano, como assevera Certeau (2009), me possibilita construir conhecimento a partir da ideia de que o cotidiano é mesmo aquilo que me pressiona dia após dia, me oprime, pois existe uma opressão no presente que aponta para uma necessidade preeminente de produzir saberes pela imersão na prática profissional. O meu saber enquanto professor não tem origem apenas nas reflexões teóricas que produzo ao longo do processo de minha formação e vivência profissional. Muito desse saber produzo na prática escolar, quando sou convidado a todo o momento a tomar decisões e a desenvolver mecanismos que favoreçam a aprendizagem do meu estudante.

A aprendizagem implica, portanto em se validar que a relação entre professor e estudante no cotidiano escolar passa a ser, também, extremamente fundamental para que se possa compreender o modo como o habitar à docência em matemática se constrói nas travessias da escola, do ensino e do modo como cada sujeito arquiteta a sua docência. É hora,

é vez do/a professor/a cantar, e de mostrar que a relação professor e estudante precisa ocupar, mesmo, o primeiro lugar.

Apoteose: explode coração na passarela da pesquisa

Ao chegar ao final da pesquisa, percebo que me coloquei nessa avenida narrativa, com um pouco de maestria, de loucura, de entusiasmo de alguém que estava disposto a seguir trilhando sobre o desafio de se despir e de pensar modos, vivências e experiências do ser professor de matemática. Ao final, como uma águia altaneira, olho para trás e vou admirando todo o caminho percorrido, tudo que precisei vivenciar ao longo dos anos em que me debrucei para desenvolver essa pesquisa, construída nas ambiências de meu processo de subjetividade, tecido nos fios narrativos de minha própria história de vida. Sinto que é a hora de sobrevoar os planos que construí, os foliões que os compuseram (conceitos, demarcações históricas e afetivas) e tentar expressar os efeitos construídos nesse tempo de estudo.

Foi um lançar-se ao mar, iluminado pela estrela guia, em que despir-me de minhas próprias convicções foi o primeiro dos grandes desafios. Assim sendo, caro/a leitor/a folião/ã, inicio abordando a minha perspectiva inicial de produção desse texto, buscando compreender as aprendizagens do professor de matemática, com um olhar totalmente ancorado nas teorias de grandes pensadores do ensino de matemática. O ponto de partida, nesse momento, tinha o foco no saber matemático e no que teoricamente tinha se construído nesse campo.

Mas é nesse momento que a cena começa a mudar de figura e que eu passo a construir um outro caminho para o estudo, um caminho centrado nos processos de subjetivação, em que a experiência é vista como algo que acontece comigo, que me toca, que me transforma. Assim, caro/a leitor/a, o objeto de estudo começa a modificar-se, abrindo para outros paradigmas e modos constitutivos. A experiência, enquanto conceito basilar neste estudo, estava associada à ideia de um saber resultante daquilo que se constrói repetidas vezes, de um saber aperfeiçoado pelo tempo. Mas é na imersão das leituras e nas discussões juntos aos professores colaboradores que aprendo exatamente o contrário disso, ou seja, o saber é o vivido na dimensão da singularidade, das especificidades de acontecimentos, gerando um movimento de aprendizagem modificado estruturado e organizado por aquilo que me toca de modo singular e que acontece comigo. É dessa ideia que se concebe o fato de que a experiência é vivida, sentida e não necessariamente narrada.

Desse momento em diante, a concepção metodológica passa a figurar como um novo desafio. Iniciei pelas trilhas da abordagem (auto)biográfica, propondo inicialmente trabalhar com entrevistas narrativas de professores de matemática que habitam a docência no IFSertãoPE, *lócus* de minha atuação profissional. Mas o desafio após o exame de qualificação me levou para outros espaços e movimentos do trabalho com o biográfico-narrativo. É dessa mudança que me aproximei da leitura dos textos de Clandinin e Connelly, compreendendo uma outra vertente do método biográfico-narrativo, pondo-me, também, na situação de ser protagonista da minha própria história e de minha própria narrativa.

Ao me encontrar com a metodologia da pesquisa narrativa entendi, de imediato, que o foco de todo o trabalho não poderia passar ao largo da narratividade do meu próprio eu, do modo como construo as minhas experiências de formação e de atuação profissional a partir da minha história de vida. Tal aspecto conferiu a essa pesquisa uma dinâmica de vivacidade, gerada na disposição que eu mesmo fui construindo para narrativamente seguir me despindo, esgarçando as minhas vivências e experiências, não na tentativa de aprisioná-las em palavras, mas de possibilitar que as palavras pudessem conferir os sentidos mais próximos daqueles que cada experiência revelou.

Através do ateliê reflexivo foi possível fazer um movimento de reflexão sobre a docência, como forma de se assumir a ideia de que as experiências precisam ser narradas e entendidas, a partir das ações que cada sujeito faz ao falar de si e de como pensa e age no ensino de matemática. Essa possibilidade se evidenciou, dentre outras razões, porque as narrativas socializam experiências, revelando as influências que são frutos das relações estabelecidas no âmbito da prática escolar. Foi a partir da socialização, no instituto e em seu cotidiano, que os professores foram construindo e percebendo como as experiências do ser professor emergiram como possibilidade de reflexão e constituição dos processos de produção de experiências e saberes do ensino de matemática.

O estudo revelou que as experiências e saberes não estão diretamente ligados a uma explicitação do ensino operacional da matemática, mas figuram como formas de compreensão de como tais experiências emergem da relação com os estudantes e das formas de acolhimento que o professor faz para gerar a motivação e o interesse pela aprendizagem da matemática por parte dos estudantes. Assim, a preocupação do professor revela estratégias em pensar o ensino a partir de dimensões específicas do próprio instituto em se

considerando as modalidades de ensino, bem como das necessidades educativas dos estudantes.

A pesquisa evidenciou que há uma clara preocupação dos professores com as condições de aprender dos estudantes, figurando nessa condição a relação professor e estudante e um ensino que esteja articulado ao cotidiano e às necessidades formativas dos alunos.

O trabalho mostrou ainda que o conceito de experiência vai transitando de concepções que a filiam a ideia de experimento, a conceitos que mostram a experiência como um acontecimento narrado a partir das bases de ações que professores desenvolvem para gerar a aprendizagem. A preocupação com o saber matemático dá espaço a uma ideia de matemática escolar, tecida na estruturação da formação geral e específica para estudantes do instituto.

Referências

- BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.
- CERTEAU, Michel. de. **A invenção do cotidiano: as artes de fazer**. 16. ed. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. 2. ed. Uberlândia: EDUFU, 2015.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto**. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 62. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2019.
- JOSSO, Marie-Christine. **Experiência de vida e formação**. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. v. 19, n. 1, p. 20-28, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 fev. 2025.
- LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. 1. ed. 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.
- LEAL, Bernardina. Escrever é inscrever-se (na forma de um prefácio). In: LACERDA, Mitsi Pinheiro de. (Org.). **A escrita inscrita na formação docente**. Rio de Janeiro: Rovel, 2009.
- LIMA, Maria Emília Caxieta de Castro; GERALDI, Corinta Maria Grisolia; GERALDI, João Wanderley. O Trabalho com narrativas na investigação em Educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 1, p. 17-44, 2015. <https://doi.org/10.1590/0102-4698130280>. Acesso em: 20 fev. 2025.

MOTA, Charles Maycon de Almeida. **Ser-na-roça**: ruralidade da presença e experiências do ser-docente. 267f. [Tese de doutoramento, Universidade do Estado da Bahia]. 2022. Repositório Saber Aberto. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11896/2277>. Acesso em: 15 fev. 2025.

NÓVOA, Antonio. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

RICOEUR, Paul. **Teoria da interpretação**. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 2010.

SILVA, Fabrício Oliveira da. **Formação docente no PIBID**: Temporalidades, trajetórias e constituição identitária. 220f. [Tese de doutoramento, Universidade do Estado da Bahia]. 2017. Repositório Saber Aberto. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11896/1085>. Acesso em: 29 jan. 2025.

Notas

ⁱ Título do enredo desenvolvido pelo Grêmio Recreativo Escola de Samba Acadêmicos do Salgueiro durante o carnaval de 2024 que significa “a parte do céu do qual nasceu a terra”.

ⁱⁱ A escrita deste artigo será feita em primeira pessoa do singular, fazendo referência a univocidade da experiência que toca a cada um dos professores pesquisadores deste estudo. Esta escolha se justifica, também, pela centralidade do eu na trilha metodológica da pesquisa narrativa que evoca tal singularidade como elemento balizador da univocidade da produção de experiências.

ⁱⁱⁱ São as seções do desfile. Cada ala representa uma parte do enredo e o conjunto de alas determina um setor do desfile.

^{iv} São os chamados carros alegóricos. Cada setor do desfile tem um carro que tem a missão de traduzir visualmente a parte do enredo que ele representa.

^v Se constituem no vestuário das pessoas que integram toda a escola no desenvolvimento do enredo.

^{vi} O título dessa ala faz alusão ao enredo “Delírios de um Paraíso Vermelho” do Grêmio Recreativo Escola de Samba Acadêmicos do Salgueiro, que foi desenvolvido pelo carnavalesco Edson Pereira, em 2023.

Sobre os autores

André Ricardo Lucas Vieira

Doutor em Educação. Professor da Licenciatura em Matemática e do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação do Sertão Pernambucano. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática – GEPEMat (IFSertãoPE/CNPq). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9279-5802>. E-mail: andre.ricardo@ifsertao-pe.edu.br

Fabrício Oliveira da Silva

Doutor em Educação e Contemporaneidade. Professor Titular do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana. Líder do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Pedagogia Universitária – NEPPU (UEFS/CNPq). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7962-7222>. E-mail: fosilva@uefs.br.

Alfrancio Ferreira Dias

Doutor em Sociologia. Professor Associado do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Sergipe. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Queer e outras Epistemologias Feministas – ConQueer (UFS/CNPq). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6740-6257>. E-mail: diasalfrancio@academico.ufs.br.

Recebido em: 13/03/2025

Aceito para publicação em: 26/06/2025