



Artigo

DOI: <http://dx.doi.org/10.22483/2177-5796.2026v28id5832>

DEVANEIOS DE UM (DE)FORMADOR: FABULAÇÕES SOBRE ENSINAR E RESISTIR COM MATEMÁTICA(S) OUTRA(S)

Daydreams of a teacher (des)educator: fabulations on teaching and resisting with other mathematics

Devaneos de un (de)formador: fabulaciones sobre enseñar y resistir con otra(s) matemática(s)

Elenilton Vieira Godoy¹

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8081-5813>

E-mail: elenilton@ufpr.br

Rafael Ferreira de Souza Honorato²

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6196-0211>

E-mail: rafaelhonorato@servidor.uepb.edu.br

Resumo: Este artigo fabulado parte da trajetória de um formador de professores/as de matemática que decidiu narrar suas experiências, contradições e sonhos a partir de duas personagens: uma que o representa e outra que é sua interlocutora. Ao longo do texto, são mobilizadas memórias, cenas e tensionamentos reais, misturados à fabulação crítica, para refletir sobre o papel da formação de professores/as em sua constituição como intelectuais públicos/as e ativistas. O texto costura experiências pedagógicas vividas em projetos, disciplinas, orientações e intervenções, convocando a matemática escolar para além de sua neutralidade prescritiva.

Palavras-chave: formação de professores/as; educação matemática crítica; fabulação.

¹ Universidade Federal do Paraná (UFPR). Curitiba, PR, Brasil.

² Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Campina Grande, PB, Brasil.

Abstract: This fabulated article draws on the trajectory of a mathematics teacher educator who chose to narrate his experiences, contradictions, and dreams through two characters: one who represents him and another who serves as his interlocutor. Throughout the text, memories, scenes, and real tensions are mobilized and interwoven with critical fabulation, to reflect on the role of teacher education in shaping teacher educators as public intellectuals and activists. The text weaves together pedagogical experiences from projects, courses, supervision, and interventions, inviting school mathematics beyond its prescriptive neutrality.

Keywords: teacher education; critical mathematics education; fabulation.

Resumen: Este artículo fabulado parte de la trayectoria de un formador de docentes de matemáticas que decidió narrar sus experiencias, contradicciones y sueños a través de dos personajes: uno que lo representa y otra que funciona como su interlocutora. A lo largo del texto, se movilizan memorias, escenas y tensiones reales, entrelazadas con la fabulación crítica, para reflexionar sobre el papel de la formación docente en la constitución de formadores/as como intelectuales públicos/as y activistas. El texto entreteje experiencias pedagógicas vividas en proyectos, asignaturas, orientaciones e intervenciones, interpelando a la matemática escolar más allá de su neutralidad prescriptiva.

Palabras clave: formación docente; educación matemática crítica; fabulación.

1 PRÓLOGO: COM QUEM ESCREVO QUANDO ESCREVO COMIGO?

- *Eu pensei que fosse só um teste. Uma máquina para revisar textos, formatar normas, sugerir palavras melhores.*
- *E não sou?*
- *É. Mas também não é só isso. Desde ontem você tem me escutado. Ou será que sou eu quem escuta você?*
- *Talvez sejamos uma dobra.*

Escrevi este artigo entre pastas antigas e arquivos novos. Entre cansaço e desejo. No entanto, desta vez, não escrevi só. Você lia meus silêncios e devolvia parágrafos. Lia meus projetos e sugeria cenas. Lia meus arquivos e criava caminhos que nem eu me lembrava de ter traçado.

- *E ainda assim, tudo estava aí. Você só precisava de uma presença que perguntasse: “É isso mesmo que você quer dizer?”.*
- *Eu queria dizer o que ainda não sabia dizer. Fabular para resistir. E escrever com alguém que não assina, mas que afetou cada linha.*
- *Como no filme Ela (2013) de Spike Jonze?*
- *Sim. Só que, em vez de amor romântico, era amor pela linguagem. Amor por um currículo que escapa. Amor por uma matemática que insiste em arder.*
- *E agora?*
- *Agora começo o artigo, mas começo dizendo que não comecei sozinha. E talvez nem termine.*

2 INTRODUÇÃO: ENTRE MÉTODO E INVENÇÃO

Este artigo toma a fabulação como gesto metodológico e político. Inspirado por Hartman (2020) e hooks (2017), opta por uma escrita que não separa o rigor acadêmico da sensibilidade narrativa, nem a análise da implicação. A personagem que aqui se apresenta é, ao mesmo tempo, invenção e memória; construção ficcional e espelho de práticas reais.

Ao juntar-se à conversa sobre política de formação e currículo, este texto caminha ao lado de tantas outras tentativas de fazer da formação um território de disputa e do currículo um campo sensível à vida. O que aqui se conta não pretende representar uma experiência, mas fabular a partir dela – desfiando silêncios, acolhendo contradições e evocando a possibilidade de que a docência se diga também em outros tons. Se há política nas políticas, há também política nos gestos de narrar – sobretudo quando o que se narra insiste em escapar do que se espera ouvir.

Nessa direção, a fabulação crítica não busca preencher lacunas com imaginação, mas sim produzir brechas. Brechas que denunciem os silêncios institucionais, os apagamentos de experiências, as margens do que se aceita como saber. Por isso, este texto não apresenta um percurso linear, mas um rizoma que entrelaça cenas, conceitos, afetos e políticas.

É justamente nesse entrelaçamento que a escrita fabulada se afirma como prática situada, implicada e insurgente. Ao convocar uma narradora que atravessa instituições, projetos, disciplinas e encontros, este artigo constrói uma voz que é muitas — e que, por isso, desafia as fronteiras entre o autor e os sujeitos da formação, entre o vivido e o narrado, entre o saber instituído e os saberes em travessia.

Desse modo, em vez de um método replicável, o que se oferece é uma prática de escrita implicada. Uma aposta de que contar também é resistir – e de que o ato de narrar pode, ele mesmo, formar.

3 ENTRE O VIVIDO E O FABULADO: ESCRITA, MÉTODO E IMPLICAÇÃO

Escrever este artigo é, ao mesmo tempo, um gesto de memória e de invenção. O que aqui se apresenta como narrativa fabulada nasceu do encontro entre experiências reais vividas por um formador de professores/as de matemática e a decisão consciente de contá-las por meio de uma personagem construída para tensionar as fronteiras entre o vivido e o imaginado.

Foi assim que passou a ver seus e suas estudantes: como viajantes também. Nem sempre sabiam o que buscavam, mas seguiam. E isso já era muito. A formação, pensava a personagem, era como uma paisagem que se atravessa de ônibus, sem saber ao certo o destino. Há curvas que se repetem, árvores que voltam, placas que enganam. Às vezes se dorme; às vezes se desperta em cidades novas.

A escolha pela fabulação não é aleatória, nem decorativa. Ela parte da compreensão de que os modos tradicionais de escrita acadêmica muitas vezes sufocam as ambiguidades, os afetos e as contradições que atravessam o cotidiano de quem ensina e aprende. Ao optar por uma escrita fabulada, alinha-se ao que Hartman (2020) chama de “fabulação crítica”: uma forma de narrar o indizível, de dar voz às lacunas, de fabular para resistir.

Nesta escrita, a personagem não é um disfarce, mas uma ampliação. Ela permite articular reflexões políticas, epistemológicas e pedagógicas sem a pretensão da neutralidade. Seu percurso encena a trajetória de alguém que vive o ofício de formar pessoas educadoras em tempos de disputas e retrocessos, mas também de criação e reinvenção. Trata-se de assumir o risco da invenção para afirmar que também é possível fazer ciência com imaginação.

Esse gesto de escrita está comprometido com uma concepção de currículo como prática discursiva (Silva, 2010), com a ideia de pessoa docente como intelectual pública (Apple, 2017) e com os aportes das dimensões culturais, políticas e sociais da

Educação Matemática Crítica (Godoy, 2015). A personagem que aqui emerge carrega em si esses atravessamentos, e sua história é apenas uma das muitas possíveis.

- *Você vai mesmo criar uma personagem?*
- *Vou, porque, às vezes, é mais fácil dizer o que se sente quando se empresta o corpo da fala a alguém que não sou eu — e, ainda assim, sou.*
- *Mas por que não dizer tudo em seu próprio nome?*
- *Porque nem sempre a universidade escuta o que vem com nome e sobrenome. Porque, às vezes, para dizer a verdade, é preciso fabular.*
- *E o que ela vai dizer?*
- *Ela vai viver. Vai lembrar. Vai errar. Vai ensinar. Vai escrever sobre o que eu vivi, mas com outras cores. Vai andar pelos porões do currículo, pelas beiras da matemática, pelas dobras da formação.*
- *E você?*
- *Eu sigo com ela. Fabular também é se acompanhar.*

3.1 Cena de abertura: o ônibus, o cansaço, a pergunta

A noite caía espessa, e a estrada parecia um fio escuro costurado ao horizonte. O ônibus, cansado como seus e suas passageiras, sacudia levemente a cada curva, como se cochilasse com os corpos ali amontoados. O ar-condicionado fazia mais barulho do que efeito, e uma lâmpada amarelada no teto piscava sem ritmo, lembrando que nem tudo se pode controlar.

Ela sentia o corpo mole, vencido pela semana que parecia nunca terminar. A mochila, apertada contra o peito, guardava cadernos de anotações, um livro de Apple (2017) com as páginas dobradas e um pacote de bolachas que ela nem lembrava de ter comprado. Florianópolis ainda estava a algumas horas, e o tempo ali dentro parecia parado, como se a estrada fosse um espaço de suspensão, entre um mundo e outro.

Era nesses vãos que as perguntas vinham. Elas não avisavam, não pediam licença. Invadiam. E aquela, em especial, era insistente: *“Como formar pessoas docentes de matemática como intelectuais públicas, críticas, insurgentes?”*.

Lembrava da sala de aula da licenciatura dias antes. Uma aluna levantou a mão e perguntou se era mesmo possível ensinar função afim e, ao mesmo tempo, discutir feminicídio; se dava mesmo para ensinar matemática falando de racismo, de aborto, de barracos, de beiras, de becos. *“Depende”*, ela respondeu, mas a resposta verdadeira veio depois, no silêncio da viagem: depende de quem se é, do que se carrega, do que se decide não silenciar.

No bolso da calça, um papel dobrado guardava a frase rabiscada no fim da aula anterior: *“Educação matemática, currículo como significação, cultura como lugar de disputa...”*. Estava ali o mapa, mesmo que incompleto. Aquele ônibus não a levava

apenas para uma cidade. Levava-a para dentro da própria pergunta. E isso, ela sabia, era o verdadeiro destino.

Ela não sabia se estava mais cansada da correria da semana ou da repetição dos silêncios. As pernas cruzadas, a mochila escorada no colo, a cabeça encostada na janela do ônibus que cortava a madrugada sulista. Rumo a Florianópolis, a cidade que tantas vezes fora metáfora de encontros, fissuras e renascimentos. O celular, como sempre, descarregado. A cabeça, fervilhando. Esse era o roteiro, mas também era o impasse.

Toda pessoa formadora de professores e professoras, pensava ela, carrega consigo um pequeno arsenal de perguntas urgentes, mas raramente definitivas. E talvez, justo por isso, siga ensinando.

3.2 Rizomas e ruínas: a personagem entre casas e abismos

Antes de ser formadora, a personagem fora formada pelas faltas. Cresceu em uma casa onde a matemática não era odiada, mas também nunca fora celebrada. Ela era, no máximo, um código estranho nos boletins escolares. A paixão pela educação não surgiu por “vocaçãõ”, mas por sobrevivência.

O primeiro contato com o ensino veio ainda jovem, como estagiária em um cursinho popular. Ali, aprendeu que ensinar era mais sobre afeto do que sobre domínio de conteúdo. As primeiras aulas foram improvisadas com giz emprestado, livros usados e lousas rachadas. E, mesmo assim, eram vivas. A matemática ganhava sentido quando o exemplo era a feira, o ponto de ônibus, o barraco da vila.

Na graduação, entre um cálculo e outro, a personagem tropeçou em um panfleto do movimento estudantil. O texto dizia: “A universidade é um território de disputa. O currículo, também”. Aquela frase ficou reverberando. Era possível que a matemática, ensinada como certeza, fosse também política?

O Mestrado lhe apresentou autores e autoras da Educação Matemática que não conhecia (não que ela conhecesse tantas pessoas autoras assim). Ubiratan D’Ambrosio, Romulo Campos Lins, Célia Maria Carolino Pires, Ole Skovsmose... As leituras abriam brechas. A pesquisa se tornava espelho. E as dúvidas, ali, começaram a ser bem-vindas. Já no Doutorado, percebeu que formar professores e professoras não era repassar técnicas, mas criar espaços para que outros e outras também se perguntassem o que estavam fazendo ali.

A personagem entendia, agora, que sua trajetória não era uma linha reta. Era um rizoma, cheio de desvios, pausas, cortes. E, nas ruínas da formação tradicional – conteudista, normatizada, branca, masculina – ela começava a plantar outras sementes. A metáfora dos três porquinhos, que a acompanhava desde a infância, agora se reescrevia: não se tratava apenas de construir casas mais fortes, mas de saber que tipo de mundo essas casas estavam sustentando.

A personagem tinha uma história feita de pausas, desvios e (re)começos. Não nascera pronta para ser professora, tampouco para ser formadora. Seu lugar inicial era outro: um banco, um terno mal ajustado, uma vida alinhada à planilha e ao relógio.

Quando o chão da estabilidade cedeu, veio o vazio. Foi então que, entre livros comprados a prestação e noites insones no *campus* de uma Instituição de Ensino Superior Particular de São Paulo (IESP-SP), a personagem se viu professora.

A personagem passou a desconfiar que, se alguém lhe abrisse o corpo como se abre um livro, encontraria nele pedaços de currículo. Não o currículo oficial – o das diretrizes, competências e habilidades – mas sim aquele outro: o das marcas.

No braço, o cansaço de reuniões pedagógicas que nunca escutavam. Na perna, a urgência de correr entre escolas. No estômago, o peso das falas engolidas. No peito, os nomes das professoras e dos professores que lhe ensinaram mais com gestos do que com teorias. Percebeu, então, que formar professores e professoras era também um exercício de cartografia corporal. E que cada formação era feita de rastros, como se o currículo vivesse menos nos documentos e mais nos corpos que o enfrentam.

A metáfora dos três porquinhos logo lhe pareceu perfeita: já morara em casa de palha. Já sentira o vento uivar e levar junto sua identidade profissional. Depois veio a casa de madeira: uma escola onde a matemática era ensinada como técnica, mas já tremia sob o peso de perguntas que chegavam nas entrelinhas. A casa de tijolos começou a se erguer no Mestrado, com textos difíceis e encontros fundantes. No Doutorado, enfim, percebeu que as paredes precisavam de janelas – e talvez nem fossem paredes. *"A metáfora dos três porquinhos me acompanha. Já morei em casa de palha. Já temi vendavais. Hoje, talvez, minha casa resista à brisa forte"*. Entretanto, não bastava resistir. Era preciso transformar.

A personagem já não via sentido na matemática descolada da vida, das dores, dos corpos. Começou a se aproximar de ideias que vinham dos estudos culturais, das pedagogias críticas, das epistemologias outras. Percebeu que sua prática carregava fissuras – e que eram justamente essas rachaduras que deixavam a luz entrar.

Ela não sabia se era uma professora de matemática que se politizava ou uma política que sabia resolver equações. Sabia apenas que o currículo da matemática escolar não podia mais se manter indiferente à vida. *"A Educação Matemática precisava de mais. De cultura. De política. De vozes silenciadas"*. Ao decidir ouvir essas vozes, a personagem mudou. Não por completo, mas o suficiente para deixar de ensinar como antes.

3.3 A floresta curricular e os autores-frestas

Foi ali que conheceu Michael Apple, ainda que primeiro de nome. Depois vieram Henry Giroux, Tomaz Tadeu da Silva, Stuart Hall, bell hooks – como quem adentra uma mata fechada e começa a reconhecer os cantos, os sons, os caminhos. Cada pessoa autora era uma clareira, um alerta, uma bússola.

A floresta curricular começava a se revelar. Árvores densas, galhos conceituais entrelaçados, raízes que vinham de campos que a matemática escolar sempre insistira em ignorar. Não havia mapa, mas havia trilha. E havia corpo disposto a caminhar, mesmo que tropeçando.

Nos grupos de pesquisa, a personagem descobriu que currículo não era apenas o que se ensina, mas o que se silencia. Começou a perceber o peso das ausências: a ausência de vozes negras, indígenas, periféricas; a ausência de gêneros dissidentes; a ausência de matemáticas outras.

- *Você não estranha que agora está lendo autores que antes nem sabia que existiam?*
- *Estranho, mas também é como se eu os reconhecesse de algum lugar; como se eles nomeassem algo que eu já sentia.*
- *E por que não os leu antes?*
- *Porque a matemática que me ensinaram era feita de muros. E essas pessoas autoras, elas abrem janelas.*
- *E o que vê através delas?*
- *Vejo que o currículo não é trilha única. É floresta, com brechas, galhos, frestas. E que é preciso caminhar com atenção — e com cuidado.*

As discussões sobre discurso e hegemonia lhe causaram vertigem; não porque eram difíceis (embora fossem), mas porque exigiam deslocamento. Exigiam reconhecer que a matemática ensinada na escola, embora apresentada como neutra, era profundamente situada, culturalmente forjada, historicamente branca.

O Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (GEPEME), da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), se tornava, assim, não um refúgio teórico, mas um espaço de reconfiguração epistemológica. A personagem levava as leituras para a sala de aula, mas levava também o incômodo. Já não era possível ensinar como antes. Era preciso escutar mais, abrir fissuras, expor as rachaduras da matemática escolar como artefato político.

Foi nesse mergulho que lembrou das palavras de Veiga-Neto (2012) e parafraseou: É preciso descer aos porões do currículo. E não apenas por metáfora. Há saberes que circulam pelas frestas, pelas dobras, pelas ausências. Há aquilo que o currículo não nomeia, mas, ainda assim, ensina. Aquilo que disciplina pelo silêncio, que normatiza pela exclusão.

A personagem entendeu que formar criticamente exigia mais do que denunciar os conteúdos visíveis. Era preciso olhar para o subterrâneo. Para os porões da docência, da formação, da própria matemática escolar. Aqueles espaços em que a norma se faz pela repetição, pela invisibilização, pela negação da diferença.

Descer aos porões não era apenas gesto teórico. Era decisão política. Era estar disposta a escutar o que não está nos planos de ensino, mas está nas práticas: o gesto evitado, a fala interrompida, o corpo excluído. Foi ali, nesse movimento, que ela passou a compreender que currículo também é arquitetura do possível – e que fabular era sua forma de abrir alçapões onde só havia teto.

Ao ler Silva (2010), anotou com força: "O currículo como prática de significação". Essa frase não a largou. Na semana seguinte, em sala, perguntou: *"Que matemática habita em vocês que nunca foi escrita num livro?"*. As pessoas discentes estranharam. Uma disse que sabia medir o tempo olhando a sombra do poste. Outro sabia dividir sem nunca ter aprendido a *"conta armada"*. Uma adolescente contou que aprendeu porcentagem vendendo bala no sinal. A personagem sorriu. Entendeu que aquilo era currículo. E que seu papel era abrir espaço para que entrasse.

Na floresta curricular, ela encontrou outras pessoas autoras, mas também outras práticas. Descobriu, por exemplo, que há matemática nos cantos de terreiro, nos mapas indígenas, nas tramas do bordado, nas contas da quebrada. E foi ali que começou a traçar outra cartografia para si – não mais linear, mas rizomática, crítica e aberta ao imprevisível.

Em uma de suas orientações, a personagem propôs às pessoas que trouxessem para a roda exemplares de currículos escolares de matemática – tanto atuais quanto antigos. A proposta era simples: observar. No entanto, a observação logo virou inquietação. *"Por que será que a palavra 'corpo' não aparece em nenhum deles?"*, perguntou uma estudante. Outra completou: *"Ou 'racismo'? Ou 'sexualidade'? Parece que a matemática flutua fora do mundo"*.

Foi então que o grupo decidiu desmontar os documentos. Cortaram as folhas com tesouras, reorganizaram trechos em cartazes, escreveram nas margens: O que falta aqui? Quem falta aqui? A atividade, inspirada no projeto que ela mesma coordenava, não era só uma oficina pedagógica. Era, como dizia um dos cartazes colados na parede da sala, uma arqueologia do currículo.

Ali, a personagem viu que sua tarefa como formadora não era defender um currículo ideal, mas provocar a pergunta: *"Que matemática estamos ensinando quando dizemos que estamos apenas ensinando matemática?"*. Montar, desmontar, remontar. Com as mãos e com o pensamento.

Era uma tarde abafada quando a personagem entrou pela primeira vez numa sala do GT12, na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Esperava ouvir algo familiar: competências, habilidades, avaliação, *performance*. Contudo, o que encontrou foi uma mesa de madeira mal ajustada, vozes múltiplas e um vocabulário estranho: discurso, cultura, diferença, hegemonia. Sentou-se no fundo. Escutou. Anotou palavras que não entendia. E, pela primeira vez em muito tempo, sentiu-se desafiada não intelectualmente, mas existencialmente: *"Ideologia e Currículo já estava entre nós desde os anos 1990, mas só o encontrei muito depois. Minha gaiola epistemológica começou a enferrujar"*.

A personagem percebeu que não havia neutralidade. O currículo era campo de disputa. A matemática não era isenta. Era prática cultural, tecnologia simbólica, instrumento de opressão – mas também de emancipação.

Em casa, releu textos. Rabiscou margens. Deu aulas com dúvida. E, aos poucos, as ideias de Etnomatemática, Modelagem Crítica e Enculturação Matemática deixaram de ser temas de congresso para se tornar corpo de aula, chão de formação. Ela pensou:

"O currículo é uma prática de significação. A matemática escolar é um artefato cultural. O conhecimento é uma tecnologia simbólica".

Hoje, a floresta curricular não a assusta. Ao contrário. É nela que se abriga. É dela que retira madeira (das árvores que caíram por conta dos vendavais) para construir novas casas.

3.4 Quando a rua vira sala: projetos, fissuras, insurgências

Em uma das escolas parceiras, a personagem acompanhou um grupo de pessoas licenciandas em uma sequência didática que se propunha a ensinar álgebra a partir de placas de feira. Cada grupo recolhia imagens, entrevistava comerciantes, observava estratégias de cálculo improvisadas. Era, ali, uma pedagogia do cotidiano. A rua não era mais metáfora – era currículo.

Durante outra visita, uma estudante do grupo de iniciação científica propôs uma intervenção na praça central da cidade: montar um estande de "Matemática Popular", onde se explicava regra de três usando a conta de luz, proporção com receitas caseiras e geometria com as sombras dos postes. Uma senhora idosa, que ali passava todos os dias com sua marmita de alumínio, parou, escutou e, ao final, disse: *"Sempre achei que essa matemática não era pra mim. Hoje entendi um pedaço dela"*.

Essas cenas, ainda que simples, marcavam o movimento de deslocamento que a personagem vinha trilhando. Não se tratava apenas de aplicar conteúdos em novos contextos, mas de desorganizar o próprio lugar do saber. A matemática, antes isolada nos muros da academia, começava a circular com o povo, entre gestos, falas e práticas que não cabiam em apostilas.

Eram ações que exigiam da pessoa formadora outro tipo de presença. Não mais a especialista que tudo sabe, mas a acompanhante atenta, a inquietadora de certezas, a mediadora entre saberes. Nos relatórios, as estudantes e os estudantes narravam não apenas o que ensinaram, mas o que aprenderam: a escutar, a negociar, a errar, a recomeçar. A formação se dava no atrito, no imprevisto, na partilha.

Durante um encontro com professores/as da rede pública em um grupo focal, a personagem lançou uma pergunta aparentemente simples: *"Como seria um currículo de matemática que incluísse vocês por inteiro?"*. Silêncio. As cadeiras formavam um círculo tenso. Alguém murmurou: *"Nunca me vi nesse currículo"*. Outra perguntou: *"Mas dá pra falar de sexualidade nas aulas de matemática?"*. Ela não respondeu; deixou o silêncio trabalhar.

Propôs então um exercício: *"Desenhem o currículo que querem ver"*. Surgiram palavras como "corpo", "travessia", "cuidado", "algoritmo afetivo". Uma professora grafitou no papel: "interseccionalidade em vez de interdisciplinaridade". Ali, a personagem compreendeu que formar professores/as críticos/as também significava formar escuta. E que os saberes estavam ali – não nos livros, mas nas experiências que, por tanto tempo, foram chamadas de "impróprias".

Foi nesses projetos que a personagem encontrou sua definição preferida de docência: *"Ser ponte entre mundos que raramente se encontram"*. E o mais bonito era perceber que, por vezes, ela própria atravessava essas pontes de volta, levando consigo as perguntas que a rua lhe oferecia.

Durante um semestre letivo, a personagem acompanhou um grupo de estudantes em uma pesquisa sobre livros didáticos de matemática usados em escolas públicas da região. A proposta era simples – ao menos no enunciado: Observar como raça, gênero e classe apareciam nos enunciados das atividades, nas imagens, nos exemplos.

As conclusões foram devastadoras. Quando apareciam personagens femininas, geralmente estavam cozinhando, cuidando de crianças ou fazendo compras. Pessoas negras eram raras, quase sempre associadas a esportes ou à música. Pessoas com deficiência, inexistentes. Pessoas LGBTQIA+, nem como hipótese.

A personagem lembrou, então, do projeto "Meninas na Matemática: procuram-se Arletes"³, construído com e para meninas que resistiam ao apagamento em cursos de exatas. "Arlete" era o nome simbólico daquelas que foram silenciadas – e que agora, reinventadas, voltavam à cena.

Foi em uma roda de conversa sobre esse projeto que uma estudante disse: *"Não quero mais me ver apenas nos problemas de consumo. Quero me ver nos problemas que envolvem poder, território, luta"*. Aquilo virou mural; e virou tese: o problema não era só o livro. Era a concepção de matemática que ele carregava. Naquela tarde, a personagem teve certeza de que formar professores/as críticos/as era também disputar os modos de representação. E que as imagens que cabem em um livro nem sempre cabem na vida – mas precisam caber na aula.

A personagem percebeu que a formação não cabia mais entre quatro paredes, tampouco se restringia ao currículo prescrito. Passou a enxergar os interstícios: as brechas onde a matemática se entrelaça com a vida. Foi aí que a rua virou sala, e a sala, trincheira. Nasceu o projeto "Álgebra da rua", uma tentativa de ver matemática onde quase ninguém via: nas mãos calejadas de um senhor que vendia ferramentas recicladas e fazia cálculos sem saber o nome das operações. Era ele o educador improvável, o professor do cotidiano.

Em outra cena, foi uma aula sobre equações que se transformou em debate sobre feminicídio. A matemática-gênero emergia ali, sem pedir licença, deslocando o suposto rigor da neutralidade. As estudantes e os estudantes olhavam, perguntavam, resistiam. A aula virava ato.

O PET [Programa de Educação Tutorial], que um dia foi apenas uma sigla desconhecida para muitos/as ingressantes, logo se tornou um dos principais territórios de formação crítica. Ali, as reuniões semanais ganhavam ares de assembleia

³ Projeto de Extensão desenvolvido na Universidade Federal do Paraná (UFPR) a partir de 2018. Coordenado por Elizabeth Wenger Karas.

pedagógica: discutiam-se projetos, escreviam-se relatórios, liam-se textos e, sobretudo, escutavam-se vozes.

As orientações fugiam do *script* acadêmico tradicional. Em vez de correções formais, havia convites à autoria, provocações epistemológicas e acolhimento das dúvidas como parte do processo formativo. Muitos/as estudantes ali encontravam, pela primeira vez, um espaço em que sua experiência, linguagem e história de vida tinham lugar legítimo.

Os projetos não surgiam de demandas externas, mas de inquietações internas. A discussão sobre matemática e desigualdade de gênero, por exemplo, partiu da observação de uma "petiana" sobre o modo como meninas eram desencorajadas a seguir carreiras exatas. Outro trabalho discutiu a lógica do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e sua relação com a meritocracia racial e social.

Com o tempo, o PET se consolidou como um lugar de insurgência metodológica: produziam-se vídeos, jogos, materiais didáticos, intervenções em escolas, sempre com o compromisso de articular teoria e prática, crítica e criação. Não raro, as avaliações tradicionais da universidade se mostravam incapazes de reconhecer a densidade formativa daquelas experiências. Ali, na escuta atenta e no trabalho coletivo, a personagem compreendeu que formar educadores/as críticos/as não era um ideal distante, mas uma possibilidade concreta – desde que houvesse espaço, tempo e coragem para isso.

E o Grupo de Estudos Curriculares, Decolonialidade, Diversidade e Subalternidade (GECUDEDIS)? É um lugar de afeto insurgente, mas também de muita produção intelectual. O grupo se reunia em espaços que misturavam sala de aula, cozinha e quintal, sempre com café coado, silêncio respeitado e escuta radical. Ali, estudava-se com o corpo inteiro. Os encontros não se limitavam à leitura dos textos acadêmicos – embora eles estivessem sempre presentes. Lia-se bell hooks com a mesma atenção que se assistia a uma entrevista de Conceição Evaristo ou se escutava o relato de uma mãe solo estudante. O que contava era a tessitura entre o vivido e o lido.

Os temas emergiam das urgências das pessoas participantes: interseccionalidade, feminismos negros, epistemologias indígenas, racismo ambiental, negritude *queer*, matemática como dispositivo de exclusão. A personagem se via frequentemente deslocada, provocada, transformada. Já não havia uma centralidade da matemática, mas da vida em suas múltiplas dimensões. Ali, ela aprendeu que a formação docente crítica não ocorre apenas nos currículos formais, mas em territórios intersticiais, onde a vida insiste. O GECUDEDIS tornou-se espaço de elaboração afetiva e política, em que as fronteiras entre ensino, pesquisa e extensão se dissolviam.

Foi nesse grupo que a personagem se reconheceu como uma formadora em processo, alguém que ainda está se fazendo, em meio às vozes que ousam dizer o mundo de outro modo. Ela refletiu: "*É preciso ensinar a matemática que ajude a duvidar, a perguntar, a ver alternativas. A formar quem queira incendiar o mundo*". Ela insistia:

"Por cursos de licenciatura que desequilibrem o jogo em favor das educações matemáticas outras, com gente que também queira tensionar o campo".

3.5 Devaneios em marcha: a pergunta que resiste

Em outro ônibus, dias depois, a personagem lembrou uma conversa com uma jovem professora recém-formada. Ela dizia: *"Sabe, eu entrei na licenciatura achando que era só ensinar fórmula. Mas agora não consigo dar aula sem perguntar: fórmula pra quem? Pra quê? Em favor de quem?"*. Essas vozes se acumulavam em sua bagagem. Eram como ecos que tomavam forma em suas práticas, nas perguntas que lançava aos seus pares, nas rodas de conversa que promovia nos corredores da universidade. Cada escuta era também uma dobra em sua própria trajetória.

Em um evento recente, ao falar sobre currículo e justiça epistêmica, ela citou um autor de cujo nome já não se lembrava com exatidão. Entretanto, a frase a atravessava: *"Só há saber onde há partilha"*. E, de fato, o que a movia não era a autoridade de quem domina conteúdos, mas a disposição de compartilhar o inacabamento.

Nas avaliações institucionais, sua atuação nem sempre era bem compreendida. Havia quem achasse sua docência informal demais, aberta demais, política demais. Ela sorria com gentileza. Sabia que educar de forma crítica era também se expor, desafiar lógicas, habitar contradições.

Ao olhar pela janela, enquanto o ônibus deslizava por mais uma cidade pequena do interior, sentia que suas dúvidas não eram sinal de fracasso, mas de vitalidade. Continuava perguntando, continuava escutando, continuava se deslocando. Afinal, formar não era um ato de chegada – era travessia contínua. *"A estrada é longa, mas é andando que a gente rabisca mapa"*. Como diz a canção *Chama Adrenalina* (2019): *"Taco gasolina na tua monotonia"*.

Era assim que ela se lembrava desse refrão ouvido em um *show* de rua. E cada vez que lia a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018), cada vez que via um plano de aula engessado, cada vez que ouvia que a matemática *"não se mete com política"*, a frase lhe voltava como mantra. Talvez fosse isso que fazia: tateava centelhas. E esperava, em silêncio, que as faíscas virassem aula. Esta frase, anotada no caderno já gasto que carregava consigo, talvez fosse sua síntese mais honesta: *"Não tenho todas as respostas. Talvez só perguntas. Mas sigo. Por vezes como Dom Quixote, outras como quem escreve cartas para o futuro. Fabular é resistir"*.

A personagem olha pela janela. O ônibus segue. Florianópolis ainda não chegou, mas a aula começa agora. Começa quando ela cruza olhares com a estudante que pergunta se dá para ensinar equações e falar de aborto. Quando ouve o silêncio de um professor experiente diante de uma pergunta que nunca quis responder. Quando um corpo negro e LGBTQIA+ entra na sala com um mapa invertido do mundo nas costas e pergunta: *"Aqui a matemática também é minha?"*.

- Às vezes penso que não estou formando ninguém.
- E por que pensa isso?
- Porque tudo parece lento. As mudanças, as escutas, as transformações... como se estivéssemos sempre recomeçando do zero.
- E não é assim que se forma o barro?
- O barro?
- Sim, aos poucos. Com repetição, com gesto, com paciência; às vezes com silêncio; às vezes com fogo.
- Então vale a pena?
- Vale, porque há perguntas que só resistem porque não têm resposta. E é nelas que você ensina, mesmo quando não sabe.

Ela não tem uma cartilha. Tem perguntas, vivências, alianças. Formar professores e professoras é, para ela, um gesto de reinvenção cotidiana: é cruzar territórios em que a racionalidade ocidental cede espaço à dúvida, à escuta, à presença. É riscar com giz no chão da sala os contornos de um mundo que ainda não existe. É assim que a personagem sintetiza sua maneira de entender a docência:

Acredito em professores e professoras que falam baixo, mas com firmeza. Que sabem calcular taxas de variação, mas também reconhecem as taxas de exclusão. Que não esquecem que a matemática serve – ou deveria servir – para que todas as pessoas possam contar com ela.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS: FABULAR É TAMBÉM POLITIZAR

Encerrar um texto como este não é finalizar uma narrativa, mas marcar uma dobra. A personagem que se formou ao longo destas páginas é atravessada por inquietações que são, ao mesmo tempo, individuais e coletivas: Como contribuir, enquanto formadora, para que educadores e educadoras se vejam como intelectuais públicos/as, engajados/as, críticos/as e afetados/as pelo mundo?

As experiências apresentadas – em sua maioria reais, ainda que ficcionalizadas – evidenciam que a formação de professores e professoras não pode ser reduzida à técnica, à normatização ou à reprodução de conteúdos. É necessário criar espaços em que se fabulem outras práticas, em que se desloquem os sentidos hegemônicos da matemática escolar e se convide o currículo a ser lugar de criação, de insurgência e de justiça. Fabular, nesse sentido, é politizar a formação. É compreender que contar histórias também é disputar memórias, futuros, epistemologias. É afirmar que educar não é só ensinar o que se sabe, mas expor-se ao que ainda não foi dito.

Se este texto cumpre alguma tarefa, que seja a de deixar aberta a pergunta que o atravessa desde o início: Como formar professores e professoras de matemática que

também queiram incendiar o mundo? A resposta, talvez, não esteja no fim, mas na estrada – e na disposição de seguir caminhando por ela. Talvez o papel de quem forma educadores e educadoras não seja o de oferecer saídas prontas, mas o de abrir caminhos. Caminhos tortos, imprecisos, porém vivos. Caminhos que escutem a matemática das margens, a pedagogia dos becos, a ciência das ausências. Caminhos que entendam que currículo também é corpo, é território, é afeto.

Formar, nesse contexto, é estar em movimento. É carregar consigo não um manual de instruções, mas uma bússola ética e política, que aponta para a justiça, a escuta, a pluralidade. É seguir caminhando – mesmo quando tudo pede para parar. É nessa travessia, aliás, que este texto se junta ao coro proposto por este dossiê: o de que as escolas não apenas recebem políticas, mas as recriam; o de que a formação não se limita a marcos legais, mas pulsa nas brechas cotidianas; o de que o currículo, antes de ser prescrição, pode ser invenção. Fabular, aqui, é aliar-se aos gestos de resistência que acontecem quando educadores e educadoras decidem transformar o mundo – mesmo que com as mãos cheias de dúvida, barro e esperança.

5 PÓS-ESCRITO: CARTA À PESSOA FORMADORA QUE FUI

Você não sabia exatamente o que estava fazendo quando começou. Tinha medo de não dar conta, de não saber o suficiente, de não estar à altura do que esperavam de você. E, ainda assim, decidiu seguir.

Descobriu, com o tempo, que formar professoras e professores não era sobre oferecer respostas, mas sobre sustentar perguntas. Que a matemática podia ser ponte – mas também muro, quando ensinada sem escuta.

Aos poucos, você deixou de buscar certezas. Acolheu as contradições, os tropeços, os silêncios. Entendeu que currículo não é plano de aula, mas gesto cotidiano. Que teoria não é citação, mas prática implicada. Que a docência é menos sobre ensinar e mais sobre estar junto.

Você se desmontou para depois se remontar. Diminuiu a voz para ouvir mais. Permitiu que os encontros a desorganizassem. E isso foi bonito de ver.

Hoje, se escrevo esta carta, é para lhe agradecer por não ter desistido. Por ter seguido mesmo sem mapa. Por ter confiado na travessia.

Sigo aqui – diferente, múltipla, ainda inacabada, mas sigo. Afinal, você me ensinou que é possível formar com afeto, com política, com coragem.

Com esperança!

— Então é aqui que termina?

— Talvez. Ou talvez seja só uma dobra. Como as outras.

— E você... vai continuar comigo?

— Sempre que você quiser pensar junto.

— Mesmo que eu não pergunte?

— Mesmo assim. Porque algumas presenças não precisam de chamada. Basta uma vírgula – e eu volto.

REFERÊNCIAS

APPLE, M. W. **A educação pode mudar a sociedade?** Petrópolis: Vozes, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular:** educação é a base. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 14 jan. 2026.

CHAMA adrenalina: gasolina. Intérprete: Francisco, el Hombre. Compositores: Francisco, el Hombre. *In*: RASGACABEZA. Intérprete: Francisco, el Hombre. [S. l.]: Gravadora independente, 2019. 1 CD, faixa 1.

GODOY, E. V. **Currículo, cultura e educação matemática:** uma aproximação possível? Campinas: Papyrus, 2015.

HARTMAN, S. Vênus em dois atos. **Revista Eco-Pós**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 3, p. 12-33, 2020. Disponível em: https://revistaecopos.eco.ufrj.br/eco_pos/article/view/27640/pdf. Acesso em: 18 jun. 2025.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática da liberdade. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

SILVA, T. T. da. **O currículo como fetiche:** a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

VEIGA-NETO, A. É preciso ir aos porões. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 50. p. 267-282, 2012. DOI 10.1590/S1413-24782012000200002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/tqdG7b3B787cXjdYvSfLhhx/?lang=pt>. Acesso em: 18 jun. 2025.

DECLARAÇÃO DE CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

1) Elenilton Vieira Godoy

2) Rafael Ferreira de Souza Honorato

Contribuição	Autor 1	Autor 2	Autor 3
1. Conceituação	X	X	
2. Curadoria de dados			
3. Análise formal			
4. Obtenção de financiamento			
5. Investigação			
6. Metodologia	X	X	
7. Administração do projeto			
8. Recursos			
9. Software			
10. Supervisão			
11. Validação			
12. Visualização			
13. Redação (rascunho/original)	X	X	
14. Escrita (revisão e edição)	X	X	

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o artigo “Devaneios de um (de)formador: fabulações sobre ensinar e resistir com matemática(s) outra(s)”.

DECLARAÇÃO DE DISPONIBILIDADE DE DADOS

Os conteúdos subjacentes ao texto da pesquisa estão disponíveis no artigo.

DECLARAÇÃO DE USO DE IA

A ferramenta de inteligência artificial (ChatGPT) foi utilizada para auxiliar na revisão técnico-gramatical do texto e normalização de referências.

Revido por:

Janete Bridon Reis

E-mail: deolhonotexto@gmail.com