

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS - UFGD
FACULDADE DE CIÊNCIAS EXATAS E TECNOLOGIA - FACET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E
MATEMÁTICA - PPGECMat

**NARRATIVAS DO EU-PROFESSOR COLETIVO-SINGULAR: REFLEXÕES
SOBRE O PROCESSO DE INÍCIO DA DOCÊNCIA EM MATEMÁTICA**

MARCIO BRITO DE OLIVEIRA

DOURADOS

2025

MARCIO BRITO DE OLIVEIRA

**NARRATIVAS DO EU-PROFESSOR COLETIVO-SINGULAR: REFLEXÕES
SOBRE O PROCESSO DE INÍCIO DA DOCÊNCIA EM MATEMÁTICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências e Matemática

Linha de Pesquisa: Formação de professores

Orientador: Prof. Dr. Tiago Dziekaniak Figueiredo

DOURADOS

2025

FICHA CATALOGRÁFICA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

O48n Oliveira, Marcio Brito
NARRATIVAS DO EU-PROFESSOR COLETIVO-SINGULAR: REFLEXÕES SOBRE O
PROCESSO DE INÍCIO DA DOCÊNCIA EM MATEMÁTICA [recurso eletrônico] / Marcio
Brito Oliveira. -- 2025.
Arquivo em formato pdf.

Orientador: Tiago Dziekaniak Figueiredo.
Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática)-Universidade Federal da
Grande Dourados, 2025.
Disponível no Repositório Institucional da UFGD em:
<https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio>

1. Narrativa. 2. Eu-professor. 3. Metodologias Ativas. 4. Tecnologias Digitais da
Comunicação e Informação. I. Figueiredo, Tiago Dziekaniak. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.

BANCA EXAMINADORA

PROF. DR. TIAGO DZIEKANIAK FIGUEIREDO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG
(ORIENTADOR)

PROFA. DRA. ELIZABETH MATOS ROCHA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS - UFGD
(MEMBRO INTERNO)

PROF. DR. DANIEL DA SILVA SILVEIRA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG
(MEMBRO EXTERNO)

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos que sempre acreditaram em mim e me apoiaram ao longo da caminhada. Em especial, à Dona Gê, que, com seu amor e dedicação, me ofereceu todo o suporte possível para que eu chegasse até aqui, e ao Sr. Lifú, que, mesmo distante, permanece como uma fonte inesgotável de inspiração para seguir em frente nos estudos e na vida.

AGRADECIMENTOS

A jornada na pós-graduação, realizada simultaneamente a uma carga completa de trabalho em escola e sem o auxílio de bolsas, foi um grande desafio, mas extremamente gratificante. Sou profundamente grato a todos que me apoiaram nesse período, especialmente ao professor Tiago Dziekaniak, cuja paciência e disponibilidade foram fundamentais. Agradeço também aos colegas de trabalho, que me incentivaram a ingressar na pós-graduação, assim como aos que consideraram essa decisão um desperdício de tempo. Aos professores da pós, meu sincero agradecimento pela contribuição essencial ao meu crescimento. Hoje, encerro esta etapa com uma transformação profunda, consciente de que o Marcio que começou este programa não é o mesmo que o conclui.

Cada qual tem de assumir o próprio processo de mudança. Não se pode querer transformar o outro. Isso não é um ato de amor verdadeiro – quando tentamos mudar o próximo, estamos visando nossos próprios interesses e valores. A transformação deve ser feita por cada um de nós e para o nosso próprio bem.

Humberto Maturana

ATA DE DEFESA



Ministério da Educação
Universidade Federal da Grande Dourados
 PROPP - Pró-Reitoria de Ensino de Pós-Graduação e Pesquisa



ATA DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE Mestrado APRESENTADA POR MARCIO BRITO OLIVEIRA, ALUNO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA, ÁREA DE CONCENTRAÇÃO "ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA".

Aos quatorze dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e vinte e cinco, às quinze horas e trinta minutos, em sessão pública, realizou-se na Universidade Federal da Grande Dourados, a Defesa de Dissertação de Mestrado intitulada "**NARRATIVAS DO EU-PROFESSOR COLETIVO-SINGULAR: REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO DE INÍCIO DA DOCÊNCIA EM MATEMÁTICA**", apresentada pelo mestrando Marcio Brito Oliveira, do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática, à Banca Examinadora constituída pelos membros: Prof. Dr. Tiago Dziekaniak Figueiredo/FURG (presidente/orientador), Prof.ª Dr.ª Elizabeth Matos Rocha/UFGD (membro titular interno), Prof. Dr. Daniel da Silva Silveira/FURG (membro titular externo). Iniciados os trabalhos, a presidência deu a conhecer ao candidato e aos integrantes da banca as normas a serem observadas na apresentação da Dissertação. Após o candidato ter apresentado a sua Dissertação, os componentes da Banca Examinadora fizeram suas arguições. Terminada a Defesa, a Banca Examinadora, em sessão secreta, passou aos trabalhos de julgamento, tendo sido o candidato considerado APROVADO. Nada mais havendo a tratar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelos membros da Comissão Examinadora.

Dourados/MS, 14 de fevereiro de 2025.

Documento assinado digitalmente
 **TIAGO DZIEKANIAK FIGUEIREDO**
 Data: 18/02/2025 11:03:32-0300
 Verifique em <https://validar.it.gov.br>

 Prof. Dr. Tiago Dziekaniak Figueiredo
 Presidente/orientador

Documento assinado digitalmente
 **ELIZABETH MATOS ROCHA**
 Data: 18/02/2025 11:20:51-0300
 Verifique em <https://validar.it.gov.br>

 Prof.ª Dr.ª Elizabeth Matos Rocha
 Membro Titular Interno

Documento assinado digitalmente
 **DANIEL DA SILVA SILVEIRA**
 Data: 23/02/2025 19:37:17-0300
 Verifique em <https://validar.it.gov.br>

 Prof. Dr. Daniel da Silva Silveira
 Membro Titular Externo

(PARA USO EXCLUSIVO DA PROPP)

RESUMO

Na pesquisa abordamos a temática da formação docente, com ênfase na construção da identidade do professor no início de sua carreira. O estudo se concentra no movimento que engloba as práticas pedagógicas que emergem desse processo, buscando compreender como as experiências vividas influenciam a prática pedagógica tendo como problema de pesquisa: Como se constitui o eu-professor coletivo-singular no processo de início de docência em matemática movido pela experiência e a vontade de inovar? Através das narrativas do autor deste trabalho, buscamos teorizar as questões sobre as inseguranças, desafios e inovações que surgem nesse período inicial da docência, especialmente no contexto do ensino de Matemática e Ciências. Os objetivos do estudo incluem: analisar as experiências de um professor iniciante, refletir sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas e investigar a relação entre a formação teórica e a prática docente. Para o desenvolver do trabalho, adotamos como metodologia a abordagem qualitativa, centrada na pesquisa narrativa. A análise é feita por meio da escrita de narrativas sobre a própria experiência em uma escola Estadual de Nova Alvorada do Sul – MS entre os anos 2023 a 2025 e na convivência com os sujeitos que a constituem. Com o estudo é possível compreender que a construção da identidade docente é um processo complexo e multifacetado, que envolve emoções, interações sociais e a busca por inovação. Identificamos que as práticas pedagógicas, como o desenvolvimento de um podcast pelos alunos, não apenas promovem a aprendizagem, mas também fortalecem a relação entre professor e estudantes, contribuindo para um ambiente escolar mais colaborativo e engajado.

Palavras-Chave: Narrativa; Eu-professor; Metodologias Ativas; Tecnologias Digitais da Comunicação e Informação.

ABSTRACT

In this research, we address the theme of teacher training, with an emphasis on the construction of the teacher's identity at the beginning of his/her career. The study focuses on the movement that encompasses the pedagogical practices that emerge from this process, seeking to understand how lived experiences influence pedagogical practice, with the following research problem: How is the collective-singular teacher-self constituted in the process of beginning to teach mathematics, driven by experience and the desire to innovate? Through the narratives of the author of this work, we seek to theorize the questions about the insecurities, challenges and innovations that arise in this initial period of teaching, especially in the context of teaching Mathematics and Sciences. The objectives of the study include: analyzing the experiences of a beginning teacher, reflecting on the pedagogical practices developed, and investigating the relationship between theoretical training and teaching practice. To develop the work, we adopted a qualitative approach as a methodology, focusing on narrative research. The analysis is done through writing narratives about one's own experience at school and in the coexistence with the subjects that constitute it. Through the study, it is possible to understand that the construction of teacher identity is a complex and multifaceted process, which involves emotions, social interactions, and the search for innovation. We identified that pedagogical practices, such as the development of a podcast by students, not only promote learning, but also strengthen the relationship between teacher and students, contributing to a more collaborative and engaged school environment.

Keywords: Narrative; I-teacher; Active Methodologies; Digital Communication and Information Technologies.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Primeiro Episódio do Bullying Cast

Figura 2: Professora Maristéla

Figura 3: Carrossel Instagram

Figura 4: Canal BullyingCast

Figura 5: Professor Matteus Vargas

Figura 6: Joani Almeida

Figura 7: Maite Paleari

Figura 8: Regiani Magalhães

Figura 9: Professor Oerles

Figura 10: Psicóloga Aniele Alves

Figura 11: Professor Heli

Figura 12: Lideranças Quilombolas

Figura 13: Primeiro Episódio Póde Véio

Figura 14: Episódio Verb To Be

Figura 15: Alguns episódios PódeVéio

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Teses e dissertações que se aproximam do estudo proposto.

LISTA DE HISTÓRIAS

História 1 - Conversar das Conversas: Vozes que Surpreendem e Transformam.

História 2 - O Eu-Márcio-Professor: Reflexões sobre a Docência.

História 3 - O Que Eu Sou Agora Que Me Difere Daquilo Que Eu Era Ontem?

LISTA DE SIGLAS

BDTD: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

FAIND-UFGD: Faculdade Intercultural Indígena da Universidade Federal da Grande Dourados

FACET: Faculdade de Ciências Exatas e Tecnologia

FURG: Universidade Federal do Rio Grande

IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IA: Inteligência Artificial

KCC: Conhecimento do Currículo

LIFE: Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores

MDC: Máximo Divisor Comum

MMC: Mínimo Múltiplo Comum

MPP: Matemática Pra Passar

MKT: Mathematical Knowledge for Teaching

PCPI: Professor Contratado de Práticas Inovadoras

PNLD: Plano Nacional do Livro Didático

PPGECMat: Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática

PRP: Programa de Residência Pedagógica

PROAE/UFGD: Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis da Universidade Federal da Grande Dourados

SARS COV 2: Síndrome Respiratória Aguda Grave Coronavírus 2

SISU: Sistema de Seleção Unificada

TDICs: Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

UCE: Unidade Curricular Eletiva

UDESC: Universidade do Estado de Santa Catarina

UFGD: Universidade Federal da Grande Dourados

UCes: Unidades Curriculares Eletivas

SUMÁRIO

SUMÁRIO

1 INICIANDO O CONVERSAR: A TRAJETÓRIA FORMATIVA	20
2 CONHECENDO OUTRAS PESQUISAS COM A TEMÁTICA PROPOSTA	30
3 PODCAST E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA	38
4 A METODOLOGIA DO TRABALHO	48
5 O DIÁRIO DO EU-PROFESSOR: CONTANDO HISTÓRIAS	52
6 O CONVERSAR SOBRE AS HISTÓRIAS: UM EU-PROFESSOR QUE RESPLANDECE NO ENSINO E NA REFLEXÃO	77
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	81
REFERÊNCIAS	84

APRESENTAÇÃO

O trabalho está estruturado de forma a explorar a constituição do "eu-professor coletivo-singular" no início da docência em matemática, destacando as experiências vividas. Os capítulos são organizados da seguinte maneira:

- **Iniciando o Conversar: A Trajetória Formativa.**

Este capítulo apresenta a jornada pessoal e acadêmica do autor, destacando sua formação em Licenciatura em Matemática, as experiências nos programas LIFE e Residência Pedagógica, e os desafios enfrentados durante a graduação, incluindo a superação de adversidades pessoais e profissionais.

- **Conhecendo Outras Pesquisas com a Temática Proposta.**

Este capítulo realiza um levantamento bibliográfico de estudos relacionados à formação docente e à constituição da identidade no início da carreira. Através de uma análise de dissertações e teses selecionadas, são identificadas perspectivas e lacunas que fundamentam a investigação.

- **Podcast e Educação Matemática**

Neste capítulo, explora-se o potencial educativo do podcast como ferramenta pedagógica, relacionando-o ao uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) para tornar o ensino mais dinâmico e conectado à realidade dos alunos.

- **A Metodologia do Trabalho**

Aqui, descreve-se a abordagem metodológica qualitativa, com ênfase na pesquisa narrativa. O capítulo detalha como as narrativas pessoais foram utilizadas para compreender o processo de formação docente e os desafios enfrentados no início da carreira.

- **Narrativas do Eu-Professor: Contando Histórias**

Este capítulo apresenta três narrativas elaboradas pelo autor: "Conversar das Conversas: Vozes que Surpreendem e Transformam", "O

Eu-Márcio-Professor: Reflexões sobre a Docência", "O Que Eu Sou Agora Que Me Difere daquilo Que Eu Era Ontem?"

As histórias são analisadas para compreender as interações entre experiências pessoais e práticas pedagógicas inovadoras.

- **Considerações Finais**

As reflexões finais sintetizam os resultados da pesquisa, destacando a importância da integração entre experiências, inovação pedagógica e a construção da identidade docente. Além disso, são discutidas as contribuições do estudo para a prática educacional e o desenvolvimento de abordagens pedagógicas mais conectadas à realidade contemporânea.

1 INICIANDO O CONVERSAR: A TRAJETÓRIA FORMATIVA

“Tudo o que é dito é dito por um observador”.

Maturana

Desde muito pequeno, fui atraído pelo mundo das tecnologias digitais, mesmo vindo de uma família muito humilde. Nascido em Naviraí- MS, em 2007 aos 12 anos tive meu primeiro contato com a informática em um projeto oferecido pelo município em um colégio onde estudava. As aulas eram às terças e quintas-feiras, das 18:00 às 21:00, em um único computador que a escola possuía. Lembro-me de salvar meus progressos em disquetes¹, uma tecnologia já quase esquecida nos dias de hoje.

Com o passar do tempo, muitos alunos abandonaram o projeto, e a professora me encorajou a frequentar a escola mais vezes. Desde então, todos os dias após a escola, ia para casa tomar um banho e voltava direto para escola. Para mim, estar em um ambiente escolar sempre foi algo mágico e inspirador. Essa paixão pela educação se manteve ao longo dos anos, e hoje, como professor formado e atuante no Ensino Médio e Fundamental II, passo praticamente todo o dia na escola, envolvido em projetos educacionais, afazeres profissionais e conversas com colegas de trabalho.

Aos 15 anos, durante o “boom” das Lan Houses e Cybercafés em 2010, minha relação com a tecnologia só se intensificou. Enquanto muitos me viam apenas jogando videogames, para mim, esses espaços eram muito mais do que isso. Era uma janela para o mundo, uma forma de me conectar com pessoas de diferentes lugares e culturas, de me informar sobre notícias globais. Esse fascínio pela tecnologia e pela conexão humana sempre influenciou minha maneira de ver o mundo e, mais tarde, minha abordagem como professor.

Em minha jornada acadêmica, me formei em Licenciatura em Matemática pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), localizada a 150 km de

¹ O disquete, também conhecido como floppy disk em inglês, foi um dispositivo de armazenamento de dados usado em computadores e sistemas de transferência de dados. Foi desenvolvido no final dos anos 1960 e teve grande popularidade na década de 1990.

Naviraí, MS. Durante um ano, para chegar à universidade, eu saía de Naviraí às 16:30 e chegava à UFGD às 19:15. A demora era devido à Rodovia BR-163 ser extremamente movimentada e não ser duplicada.

Após esse ano enfrentando a rodovia diariamente, passei a morar em Dourados graças às bolsas de estudo oferecidas pela UFGD e aos programas de pesquisa dentro da universidade. Um desses programas foi o LIFE – Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores da UFGD. O LIFE é um programa de iniciação à docência e formação continuada de professores. No laboratório, os alunos de licenciatura recebem formação interdisciplinar por meio de palestras, oficinas, grupos de estudos, uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) na educação, entre outras atividades. A formação dos alunos é orientada por professores formadores da UFGD, tornando-se um espaço de formação teórica e desenvolvimento de práticas pedagógicas baseadas na pesquisa e na reflexão.

Além do LIFE, também participei do Programa de Residência Pedagógica (PRP), um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que visa aperfeiçoar o estágio curricular supervisionado em cursos de licenciatura. O PRP promove a imersão do licenciando na escola de educação básica a partir da segunda metade do curso. Para atuar no programa, era necessário ter integrado, no mínimo, 50% da carga horária total do curso de graduação.

Com o apoio desses programas e bolsas de estudo, pude me dedicar ainda mais à minha formação e à minha paixão pelo ensino. O conhecimento e as experiências adquiridas ao longo dessa jornada têm sido fundamentais para minha atuação como professor e para minha contribuição para a educação.

Durante minha participação nos programas da UFGD, fui beneficiado com a Bolsa Moradia Estudantil. O Programa de Assistência Estudantil Moradia Estudantil da UFGD oferece moradia de qualidade em um prédio próprio da universidade, especialmente construído e estruturado para esse propósito. Seu principal objetivo é assegurar moradia aos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, regularmente matriculados em cursos de Graduação presenciais da UFGD, cujas famílias não residam no município de Dourados. Isso permite que esses estudantes possam se dedicar às suas

atividades acadêmicas, permanecer e concluir seus cursos na instituição. Vale ressaltar que a Moradia Estudantil destina-se exclusivamente aos estudantes de graduação presenciais da UFGD para fins residenciais.

Enquanto morava na Moradia Estudantil, participei ativamente das assembleias organizadas em conjunto com a Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis (PROAE/UFGD). Sempre busquei contribuir para a ampliação dos recursos tecnológicos e para a melhoria da cobertura de internet nas instalações da moradia.

No meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), conduzi uma análise sobre a educação financeira presente nos livros didáticos de matemática adotados pelas escolas municipais de Naviraí-MS no Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) 2020, abrangendo do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, em específico a coleção Teláris. Neste trabalho desenvolvi a partir dos questionamentos sobre Quais Conhecimentos Específicos do professor de Matemática relacionados à Educação Financeira (EF) poderiam ser identificados nos livros didáticos de matemática. Para isso, tracei o seguinte objetivo: Analisar os tipos de Conhecimentos Específicos abordados sobre Educação Financeira na coleção de livros didáticos escolhidos para o Ensino Fundamental do município de Naviraí-MS.

A análise seguiu os Conhecimentos do Mathematical Knowledge for Teaching (MKT), propostos por Ball e seus colaboradores (2008). Dessa forma, a pesquisa teve um cunho qualitativo, focando na análise da obra como um todo, ou seja, os quatro volumes, destacando a forma como a coleção apresenta os Conhecimentos do MKT e pontuando aspectos singulares importantes encontrados em determinado volume da coleção. De acordo com os conhecimentos de Ball e seus colaboradores, entendi que apenas o Conhecimento do Currículo (KCC) analisado pela perspectiva da Educação Financeira não foi identificado e que, apesar de analisarmos os conhecimentos propostos por Ball e seus colaboradores, eles estão relacionados de forma intrínseca.

Desta análise, chegamos à conclusão que Segundo os estudos de Ball e seus colaboradores (2008), apenas o Conhecimento do Currículo (KCC), analisado sob a perspectiva da Educação Financeira, não foi encontrado. É

importante notar que o MKT é baseado em outros estudos, com sua teoria sendo fundamentada nos trabalhos de Shulman (1986). Ball e seus colaboradores (2008) adotam a mesma definição de Conhecimento do Currículo que Shulman (1986) utiliza. É crucial manter clareza na relação entre essas teorias. Para isso, recorri à interpretação de Ennis (1994), que sugere que, de acordo com sua interpretação, o KCC pode ser contemplado pela coleção Teláris em situações reais de sala de aula. No entanto, optei por seguir o entendimento apresentado por Ball e seus colaboradores (2008) e Shulman (1986), concluindo que o KCC não foi identificado nesta análise.

Após analisar os materiais educacionais em meu TCC, meu interesse em explorar as tecnologias presentes na vida do professor foi despertado. Percebi a importância de entender como podemos usar essas tecnologias a nosso favor. As observações feitas sobre a coleção Teláris destacam o papel crucial do professor na interpretação e aplicação dos materiais didáticos. Além disso, a preferência do autor da coleção por temas ligados a instituições financeiras ressalta a importância de abordar questões relevantes e cotidianas na sala de aula. Portanto, meu interesse em explorar as tecnologias disponíveis para melhorar o ensino permanece forte, pois reconheço a interconexão entre os conhecimentos propostos e a necessidade de abordagens inovadoras para promover uma aprendizagem significativa.

Durante todo esse processo de construção do meu TCC, é importante ressaltar que enfrentamos desafios adicionais devido à pandemia da SARS COV 2 Coronavírus. O contexto de distanciamento social e restrições de mobilidade nos obrigou a adaptar nossas rotinas acadêmicas, encontrando soluções criativas para concluir o trabalho. Nesse sentido, as tecnologias digitais desempenharam um papel fundamental, permitindo-me continuar minha pesquisa, interagir com colegas e orientadores, e acessar recursos educacionais de forma remota. Apesar das dificuldades, essa experiência destacou ainda mais a relevância de explorar e utilizar as tecnologias disponíveis para melhorar o ensino e a aprendizagem, demonstrando a importância da inovação e da adaptação em tempos desafiadores.

Neste período desafiador, concluí minha graduação ao final do ano e, logo em seguida, participei do meu primeiro processo seletivo para integrar o corpo

docente da Rede Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul em 2022. Após passar por esse processo seletivo, realizei o sonho de me tornar professor e comecei a lecionar 40 horas semanais de matemática para os alunos do Ensino Fundamental I e II em uma Escola de Autoria. É especialmente significativo o fato de que essa escola é a mesma onde estudei no passado, quando era de regime parcial, e agora tenho a oportunidade de trabalhar ao lado dos professores que um dia me lecionaram na infância.

Por ser uma Escola de Autoria (2016)², o regime de ensino em tempo integral é uma novidade relativamente recente no Estado. Esta escola específica foi uma das pioneiras, sendo uma das 18 primeiras escolas estaduais a adotarem esse modelo. Elas receberam um treinamento de uma escola de outro estado chamada Escola da Escolha. Este modelo educacional não apenas proporciona uma formação acadêmica de excelência, mas também amplia as referências sobre valores e ideais do estudante, além de apoiá-lo no enfrentamento dos desafios do mundo contemporâneo.

Como resultado, a escola dispunha de diversos recursos tecnológicos, como projetores em todas as salas, uma sala exclusiva para aulas laboratoriais e outra específica para o ensino de robótica, entre outros. Essa infraestrutura estimulou minha mente a adotar uma abordagem diferente no ensino, mantendo o respeito pela forma como fui educado. Percebi que as aulas se tornaram mais dinâmicas ao utilizar recursos como projetores e tecnologias digitais e não digitais, o que aumentou o engajamento dos alunos.

No entanto, senti a necessidade de um maior apoio da coordenação pedagógica e da direção colegiada para desenvolver minhas aulas da maneira que eu desejava, o que infelizmente não foi totalmente fornecido. Após cinco meses de trabalho, meu contrato foi revogado. Dois meses depois, surgiu uma nova oportunidade para lecionar disciplinas de Física e Unidades Curriculares em uma cidade próxima da capital Campo Grande de nome Nova Alvorada do Sul.

Nova Alvorada do Sul, de acordo com Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022) conta com aproximadamente 22.000 habitantes, é uma cidade relativamente nova, situada em um ponto de interseção entre Dourados e

² É a escola de período integral onde o estudante fortalece as práticas educativas com acolhimento, clubes de protagonismo, tutoria e liderança de turma, reflexões e discussões sobre as temáticas e sobre práticas educativas no modelo pedagógico que o irá nortear ao ensino superior e à vida adulta com êxito.

Campo Grande. Neste ano, foram introduzidas as disciplinas de Unidades Curriculares (UC). Inicialmente, surgiram cinco Unidades Curriculares, sendo quatro específicas de cada grande área do conhecimento e uma chamada Unidade Curricular Eletiva (UCE). Esta última, por sua vez, proporciona uma liberdade maior ao professor para trabalhar em projetos escolares, desde que estivessem alinhados com os temas das outras quatro UCs.

No final de 2022, participei do processo seletivo para ingressar no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática. Durante a etapa de arguição, apresentei o pré-projeto que desejava desenvolver, intitulado "Uso de Mesa Digitalizadora pelos Professores de uma Escola Estadual em Nova Alvorada do Sul - MS". Nesse dia decisivo, questionaram-me se eu estaria aberto a mudar o tema do projeto. Respondi prontamente que sim, e, de fato, durante o processo de elaboração do pré-projeto, já considerava alterar o tema para trabalhar com Inteligência Artificial, um campo que passou por um grande crescimento no primeiro trimestre de 2023. De fato, ao conseguir entrar no programa, comecei a trabalhar esse tema das inteligências artificiais e seus usos pelos professores dentro da escola. Concomitante, eu continuava com as aulas na escola e com as Unidades Curriculares.

Logo no início do ano letivo em Fevereiro de 2023, também foram introduzidas as aulas no sexto tempo nas Escolas de Tempo Parcial em Mato Grosso do Sul, onde os professores que lecionavam Unidades Curriculares deveriam cumprir uma sexta aula por semana na escola. Essa aula adicional destinava-se a oferecer aos alunos a oportunidade de esclarecer dúvidas sobre o conteúdo ou participar de atividades complementares. No entanto, devido à falta de demanda por parte dos alunos, por volta de maio os professores que ficavam no sexto tempo decidiram criar um grupo focal de estudos. Após apresentá-lo ao meu orientador, decidi redirecionar minha pesquisa para o campo das Inteligências Artificiais (IAs), seguindo a linha de trabalho do grupo focal formado na escola.

A Inteligência Artificial (IA) pode ser definida como "um avanço tecnológico que permite que sistemas simulem uma inteligência similar à humana — indo além da programação de ordens específicas para tomar decisões de forma autônoma, baseadas em padrões de enormes bancos de dados" (COSSETTI,

2018). Em outra perspectiva, a IA "é uma área da Ciência da Computação cujo objetivo é criar sistemas capazes de realizar tarefas que, até então, só poderiam ser executadas por seres humanos" (SPADINI, 2023). Essas definições destacam o potencial da IA em automatizar processos complexos e sua aplicabilidade em diversos campos, o que a torna um objeto de estudo relevante, sobretudo no contexto educacional e tecnológico atual.

Coincidentemente, foi nesse momento que testemunhei o surgimento de inúmeras IAs, aplicáveis aos mais diversos contextos, desde chatbots³ até geradores de imagens e logos. Essas inteligências começaram a ganhar relevância no mercado, integrando-se à vida dos usuários e agregando funcionalidades aos dispositivos de forma inédita. Assim, a pesquisa estava em um bom andamento, com o grupo focal⁴ comprometido e os estudos bem encaminhados.

No grupo focal, exploramos formas de utilizar a Inteligência Artificial (IA) no contexto do trabalho profissional dos professores. Este grupo é atualmente bastante diversificado, incluindo professores das áreas de Matemática, Linguagens, Ciências Humanas e Sociais, e Ciências da Natureza. Durante o ano de 2023, realizamos reuniões semanais para discutir o uso das IA's durante as aulas da semana. Seja para montar projetos, planejamentos ou até mesmo para aprimorar a linguagem e aprender a gerar um Prompt⁵ melhor.

Depois de um período ensinando nessa escola, no segundo semestre de 2023, decidi aproveitar as aulas da UCE para explorar o uso das mídias sociais. Com o andamento do mestrado, do projeto de pesquisa e do grupo focal, resolvi colocar em prática os conhecimentos adquiridos e utilizar as IA's a meu favor em sala de aula, dessa forma, assumi a responsabilidade de coordenar quatro projetos distintos nessa sala de UCE específica. Cada projeto foi orientado a ter um tema relacionado aos assuntos abordados nas Unidades Curriculares que os alunos estavam estudando na época. Desta forma, eu guiei os grupos no uso das mídias sociais, como Instagram, TikTok e YouTube.

³ É um programa ou aplicativo que interage com os usuários por meio de conversas semelhantes às humanas.

⁴ Para Kitzinger (2000), o grupo focal é uma forma de entrevista com grupos, baseada na comunicação e na interação. Seu principal objetivo é reunir informações detalhadas sobre um tópico específico, sugerido por um pesquisador ou moderador, a partir de um grupo de participantes selecionados.

⁵ É a frase inicial que fornece as informações necessárias para que um modelo de linguagem saiba o que deve gerar como resultado.

Nesta disciplina, apliquei o que havia aprendido no semestre anterior do Mestrado, mostrando aos meus alunos os passos da construção de um projeto, como escolher um tema, pesquisar sobre o assunto, estabelecer objetivos, planejar o projeto, desenvolvê-lo, organizar as informações, apresentar o projeto e avaliá-lo. Paralelamente a isso, também ensinei aos alunos como divulgar esses projetos usando mídias sociais, como criar o Instagram dos projetos, o que era um Reels, um post no feed, um Story⁶ (Patel,2023), entre outras técnicas.

Nesta disciplina, surge o interesse dos alunos em criar um podcast chamado BullyingCast, inicialmente criado por seis alunas, o projeto era dedicado a abordar questões relacionadas ao cyberbullying com uma linguagem atual, produzido exclusivamente por estudantes.

Desde o início, achei que poderia ser um projeto muito relevante, pois pessoalmente acompanho diversos podcasts há bastante tempo. Quando pedalava até a UFGD para frequentar a graduação, costumava ouvir podcasts sempre que possível, o que aliviava a rotina acadêmica. No entanto, durante minha passagem pela universidade, não encontrei nenhuma disciplina que sequer mencionasse a possibilidade de trabalhar com podcasts dentro do contexto escolar. O termo "podcast" ou "podcasting" foi cunhado originalmente em fevereiro de 2004 pelo jornalista britânico Ben Hammersley, em um artigo para o jornal The Guardian (BONINI, 2006). Trata-se de um neologismo que combina "broadcast" e "pod", em referência ao iPod, dispositivo da Apple, e à prática disseminada de audição de áudio em tocadores de mídia portáteis.

O surgimento de um podcast criado por alunos para abordar questões de cyberbullying reflete uma parte do potencial criativo e engajamento dos estudantes em temas relevantes. Essa iniciativa destaca a importância de explorar novas formas de comunicação e aprendizagem dentro do ambiente escolar, promovendo o protagonismo dos alunos e a conscientização sobre questões sociais.

No entanto, o movimento do Estudante (Márcio), sem ter tido experiências/disciplinas na graduação que impulsionaram esse tipo de atividade

⁶ O Feed é um espaço para compartilhar fotos e vídeos com os seguidores do Instagram, enquanto o Reels é um recurso de vídeo curto no Instagram, que permite que os usuários criem e descubram vídeos de 15 a 60 segundos. Story é um recurso que permite aos usuários postarem no Instagram, fotos ou vídeos curtos e temporários que desaparecem após 24 horas

para o uso em sala de aula, e a demanda dos estudantes por esse tipo de atividade fez com que o Professor (Márcio) sentisse a necessidade de continuar estudando, encontrando no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECMAT) uma oportunidade para isso.

Embora a graduação tenha me proporcionado uma base em matemática e nas metodologias tradicionais/ativas, percebi a necessidade de me aprofundar na utilização de tecnologias digitais e metodologias ativas na implementação de projetos escolares que pudessem trazer à tona o protagonismo dos alunos. A demanda por atividades que utilizassem mídias sociais e outras tecnologias emergentes destacou a necessidade de complementar minha formação.

Os alunos esperam que os educadores estejam sempre atualizados com as novas tecnologias educacionais, incluindo ferramentas emergentes como Inteligências Artificiais (IAs) e plataformas de mídia social. A constante evolução das metodologias de ensino e das ferramentas tecnológicas exige um compromisso contínuo com a aprendizagem e o desenvolvimento profissional, participando de pós-graduações, cursos de atualização, grupos focais de estudo, etc.

Os alunos demandam abordagens pedagógicas dinâmicas e relevantes para o contexto atual. Isso implica a criação de projetos interativos, como o uso de podcasts para discutir temas importantes como o cyberbullying, que tornam o aprendizado mais envolvente e significativo. A coordenação de múltiplos projetos, como os realizados nas Unidades Curriculares Eletivas (UCEs), requer habilidades avançadas de planejamento, organização e execução, áreas em que a faculdade pode não ter oferecido treinamento suficiente, mas são competências críticas para atender às demandas dos alunos.

A capacidade de interagir efetivamente com os alunos, colegas de trabalho e a comunidade escolar é essencial. A sociedade espera que o educador seja um facilitador de diálogos e um mediador de conflitos, promovendo um ambiente escolar inclusivo e colaborativo. A pandemia de COVID-19 destacou a importância de ser flexível e adaptável às mudanças. Os alunos esperam que os professores ajustem suas metodologias de ensino e utilizem tecnologias digitais para garantir a continuidade do aprendizado, independentemente das circunstâncias externas.

Além disso, compreender e responder às necessidades emocionais e sociais dos alunos é fundamental. A sociedade demanda que o educador não apenas ensine, mas também apoie e inspire os alunos a superar desafios pessoais e acadêmicos.

Este movimento formativo e profissional no qual estrutura minha vida me fez então buscar no Programa de Pós-Graduação a possibilidade de elaborar uma pesquisa sobre a temática e lançando como problema de pesquisa: **Como se constitui o eu-professor coletivo-singular no processo de início de docência em matemática movido pela experiência e a vontade de inovar?**

Para responder o problema de pesquisa, elencamos alguns objetivos, sendo eles:

Objetivo Geral:

- Analisar como o eu-professor coletivo-singular se constitui no início da docência em matemática, considerando a influência da experiência acumulada e o desejo de inovação, especialmente no contexto de integração de tecnologias digitais e metodologias ativas, e como essas dimensões impactam o desenvolvimento profissional e a prática pedagógica.

Objetivos específicos:

- Investigar a formação do "eu-professor" no início da docência, considerando as influências das experiências vividas e o desejo de inovar, para identificar desafios e propor estratégias de desenvolvimento profissional.
- Analisar como o "eu-professor" se forma no início da carreira docente, focando nas influências das experiências e na vontade de inovar com o uso de tecnologias digitais e metodologias ativas.

2 CONHECENDO OUTRAS PESQUISAS COM A TEMÁTICA PROPOSTA

“A experiência provoca, assim, um efeito de retomada crítica (retroalimentação) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional”.

Maurice Tardif

A fim de aprofundar o entendimento sobre a constituição do "eu-professor" no início da docência e as práticas inovadoras que emergem desse processo, foi realizada uma busca por estudos que tratam dessa temática na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), aplicando os filtros "pesquisa narrativa", "início de docência" e "professores de matemática", com a seleção limitada a dissertações e teses publicadas entre 2014 e 2024.

Ao aplicar esses filtros, nos deparamos com 20 trabalhos; todavia, apenas 7 foram escolhidos. E por quê? Mesmo utilizando os filtros mencionados, alguns trabalhos não se referiam diretamente a professores de matemática que ensinam matemática em início de carreira que realizaram pesquisas narrativas. Assim, com o foco em encontrar estudos mais alinhados aos nossos objetivos, selecionamos os trabalhos apresentados na Tabela 1, pois eles refletem ou se aproximam significativamente daquilo que buscamos compreender neste estudo.

Tabela 1 – Teses e dissertações que se aproximam do estudo proposto

Autor/a	Ano	Título	Resumo
Francisca Edjane Marcelino Magalhães Scacabarossi	2020	Reflexões, Perspectivas e Práticas no Ensino de Ciências e Matemática nos Anos Iniciais: Estudo de Caso de uma Professora em Início da Docência	Este trabalho examina os desafios e práticas de uma professora iniciante no ensino de ciências e matemática no Colégio de Aplicação da UFRR. Através de uma narrativa sobre sua trajetória profissional, o estudo explora os sentimentos de insegurança, adaptação e superação durante os primeiros cinco anos de sua carreira. Os resultados mostram que a inserção na carreira docente é marcada por sentimentos de sobrevivência e descoberta, destacando a importância do apoio institucional. O artigo conclui que o professor se reinventa durante sua jornada, o que é crucial para a construção de sua identidade profissional.

<p>Ana Del Valle Duarte Castillo</p>	<p>2021</p>	<p>A Escrita de Si na Docência de Matemática: Inquietações Éticas da Figura do Professor em Formação</p>	<p>O estudo explora a importância da ética na formação de professores de matemática, destacando o "cuidado de si" e do outro através da prática da "escrita de si". Baseado em Michel Foucault, a pesquisa utiliza exercícios filosóficos de escrita de si com professores em formação para fomentar reflexões éticas sobre suas práticas. Os resultados mostram que essa prática permite a reavaliação das práticas pedagógicas, tornando o ensino mais sensível e ético. Isso contribui para a formação de uma identidade docente mais consciente e comprometida.</p>
<p>Cicero Augusto dos Santos</p>	<p>2022</p>	<p>Narrativas de Professoras Formadoras que Ensinam Matemática em Cursos de Pedagogia: Formação, Identidade e Tensões no Campo da Docência e da Pesquisa</p>	<p>O artigo investiga a formação da identidade profissional de professoras de matemática que ensinam matemática em cursos de pedagogia e as tensões enfrentadas no campo da docência e pesquisa. Através de narrativas de três professoras, o estudo mostra que experiências positivas na Educação Básica influenciaram a escolha pela</p>

			matemática, ajudando a moldar suas identidades. As tensões e desafios ao longo da carreira fortaleceram a identidade profissional dessas professoras. O artigo conclui que a superação de obstáculos e o apoio durante a formação são cruciais para o desenvolvimento de uma prática docente mais forte e autêntica.
Ana Claudia Molina Zaqueu	2014	O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na Formação de Professores de Matemática - Perspectivas de Ex-Bolsistas	O estudo explora a influência do PIBID na formação de professores de matemática. A pesquisa qualitativa utiliza narrativas (auto)biográficas e a história oral para compreender as percepções dos ex-bolsistas sobre o programa. Os resultados indicam que o PIBID contribuiu significativamente para a formação dos professores ao vincular teoria e prática, valorizando a licenciatura e fortalecendo a parceria entre universidades e escolas.

Micheli Fernanda Machado	2015	Professoras Alfabetizadoras em Início de Carreira: Narrativas e Saberes em Curso de Formação Continuada Online	Esta dissertação investiga como professoras alfabetizadoras em início de carreira constroem sua prática docente e os saberes formativos através de um curso online de formação continuada. A metodologia qualitativa utiliza narrativas das participantes, e os resultados mostram que o curso foi um espaço importante para reflexão e desenvolvimento profissional, permitindo que as professoras revisitassem suas experiências escolares e aprimorassem suas práticas pedagógicas, evidenciando a importância das narrativas no processo de formação docente.
Iara Leticia Leite de Oliveira	2017	Estações da Escrita de Si: Trajetórias Formativas de Professores de Matemática em Memoriais	A pesquisa investiga a trajetória formativa de professores de matemática através de memoriais de formação, utilizando uma abordagem qualitativa e o Método Biográfico. Seis professores colaboraram escrevendo suas narrativas de vida, revelando que suas trajetórias são constituídas por vivências familiares,

			<p>escolares e profissionais. Os resultados apontam que a formação docente é um processo contínuo, em que os saberes e crenças são construídos ao longo da vida. As memórias dos professores também mostram as influências de seus próprios professores e as dificuldades enfrentadas no início da docência.</p>
Luciana Martins Teixeira Lindner	2018	Os Imaginários e os Trajetos Formativos de Professores Iniciais de Matemática	<p>A tese investiga os imaginários que influenciam os trajetos formativos de professores iniciantes de matemática formados pela UNIPAMPA. A pesquisa se baseia na Antropologia do Imaginário e utiliza a técnica de "auto(bio)scopia". Quatro professores produziram narrativas orais e escritas sobre suas experiências formativas. A análise revelou sete pequenos temas simbólicos (mitemas) relacionados à construção da identidade docente. Esses temas mostram como os professores enfrentam desafios no início de suas carreiras, conectando suas experiências pessoais ao</p>

			imaginário coletivo da profissão.
--	--	--	-----------------------------------

Fonte: BDTD (2024)

A importância desses trabalhos está na contribuição que oferecem para a compreensão da construção da identidade docente no início da carreira, especialmente no contexto de professores de matemática.

Os estudos selecionados oferecem uma variedade de perspectivas sobre a formação e a identidade docente de professores de matemática no início de suas carreiras, abordando temas como insegurança, ética e as influências de experiências prévias. Um dos aspectos mais interessantes é como as narrativas pessoais e profissionais das professoras iniciantes revelam uma jornada de autodescobrimento e adaptação.

A pesquisa de Scabarossi, por exemplo, destaca a importância do apoio institucional, evidenciando que o contexto escolar e as interações com colegas são fundamentais para a construção de uma identidade profissional forte. Essa realidade é comum entre professores iniciantes, que frequentemente se sentem desamparados e inseguros.

A ética na formação docente, abordada por Ana Del Valle Duarte Castillo, se destaca como um tema essencial. A prática da "escrita de si" não apenas promove uma reflexão crítica sobre as próprias práticas pedagógicas, mas também destaca a importância de formar educadores que se preocupem com o bem-estar de seus alunos. Esse aspecto humano da docência é crucial, especialmente em um momento em que se busca cada vez mais humanizar a educação. Além disso, a pesquisa de Cicero Augusto dos Santos ilustra as tensões e desafios enfrentados por professoras de matemática em cursos de pedagogia. Essa abordagem demonstra que a identidade docente é moldada por interações com alunos e colegas, experiências vividas e as expectativas do sistema educacional, evidenciando a importância de criar ambientes de apoio e colaboração.

O impacto do PIBID, discutido por Ana Claudia Molina Zaqueu, revela como programas institucionais podem ter um papel significativo na formação de professores, ligando teoria à prática. Essa integração é vital, pois a formação acadêmica pode parecer desconectada da realidade em sala de aula. A parceria

entre universidades e escolas é uma estratégia que pode fortalecer a formação docente, preparando melhor os educadores para os desafios que enfrentarão. Adicionalmente, a importância das narrativas no desenvolvimento profissional, como demonstrado por Micheli Fernanda Machado, destaca a relevância de espaços de reflexão e diálogo, onde professores podem compartilhar suas experiências e aprender uns com os outros, promovendo um processo de formação contínua e colaborativa.

As pesquisas de Lara Leticia Leite de Oliveira e Luciana Martins Teixeira Lindner exploram como as trajetórias pessoais e os imaginários influenciam a formação docente. Essas investigações mostram que a identidade do professor não é apenas uma construção profissional, mas uma intersecção de experiências de vida, expectativas e influências culturais. Essa visão mais holística é essencial para entender o que significa ser um educador na atualidade.

Cada uma dessas pesquisas explora aspectos como a formação, os desafios iniciais, a superação de obstáculos e a reflexão sobre práticas pedagógicas, temas que dialogam diretamente com o foco da narrativa. Ao abordar a constituição do professor-pesquisador, esses estudos fornecem uma base teórica e empírica que enriquece a análise e as reflexões sobre o processo de formação e inovação docente.

3 PODCAST E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

“Tecnologia é Poder!”

Vani Moreira Kenski

Inicialmente precisamos nos dedicar a definir o que é esse termo *Podcast*. O próprio termo podcast atualmente é amplamente difundido em redes sociais digitais, porém, a origem da palavra não possui uma base definida, segundo Medeiros (2006), todavia, Souza (2007), Martins (2007), Moura (2006) e Carvalho (2006) consideram *Podcast* como neologismo de dois termos: *Broadcasting* (radiodifusão) e *iPod*, gadget eletrônico da marca Apple que executa arquivos de áudios em um certo formato de mídia digital.

Em linhas gerais, o *Podcast* é um arquivo de áudio disponibilizado na internet. Suas aplicações são variadas, desde o entretenimento e a divulgação de informações até o seu uso para fins educacionais. Medeiros (2006) nos diz que de acordo com o Wikipedia⁷, a primeira vez que o verbete *Podcast* foi utilizado, foi em fevereiro de 2004 no “The Daily Source Code Podcast” quando Adam Curry foi referenciado por Dannie Gregoire. No Brasil, de acordo com o Wikipedia (2004), o primeiro podcast surgiu em outubro de 2004 com o nome de Digital Minds criado por Danilo Medeiros.

Mas e como utilizar podcast na educação? A tecnologia está em todo lugar, incluindo a escola, e desempenha um papel importante na formação de cidadãos competentes atualmente, tanto em termos de habilidades técnicas quanto na interação social, porém, devemos estar atentos a seus usos. Segundo Maturana (2001):

Sem dúvida, a interconectividade atingida através da Internet é muito maior do que a que vivemos há cem ou cinquenta anos atrás através do telégrafo, rádio ou telefone. Todavia nós ainda fazemos com a Internet nada mais nada menos do que o que desejamos no domínio das opções que ela oferece, e se nossos desejos não mudarem, nada muda de fato, porque continuamos a viver através da mesma configuração de ações (de emocionar) que costumamos viver (Maturana, p. 199. 2001).

⁷ É um projeto de enciclopédia multilíngue de licença livre, baseado na web e escrito de maneira colaborativa.

Portanto, é essencial que saibamos integrar de maneira coesa o uso das TIDIC's na prática docente. Neste ponto, Maturana (2001) e Piaget (1976) vão ao encontro um do outro, pois, de acordo com Piaget (1976), todos os homens são inteligentes e essa inteligência serve para buscar, organizar e se adaptar a novas estruturas num mundo em constante mutação. Essa inteligência permite as mais variadas formas de interações sociais existentes e futuras, adaptando-se conforme ocorrem. Se, a partir das interações, gera-se educação, vemos que essas interações acabam se tornando cultura. Isso está alinhado com a visão de Gatti (2005), que afirma que a educação está imersa na cultura e organizada em torno de processos de construção e utilização dos significados que conectam o homem com a cultura em que se insere.

A educação está imersa na cultura e não apenas vinculada às ciências, que foram tomadas na modernidade como as únicas fontes válidas de formação e capazes de oferecer tecnologias de ensino eficientes. A educação coloca-se, no seu modo de existir no social, em ambientes escolares e similares, organizada em torno de processos de construção e utilização dos significados que conectam o homem com a cultura em que se insere e suas imagens, com significados gerais, locais e particulares, ou seja, com significados que se fazem públicos e compartilhados, mas cujo sentido se cria nas relações que medeiam seu modo de estar nos ambientes e com as pessoas que estão. (Gatti,2005)

Segundo Kenski (2003), as tecnologias não irão revolucionar o ensino, mas sim a forma como ela é utilizada é que irá gerar resultados satisfatórios ou não. Considerando essa perspectiva, ao explorarmos o potencial educativo dos podcasts, percebemos que a eficácia dessas ferramentas está diretamente ligada à forma como são implementadas e planejadas. Jesus (2014) destaca que, quando utilizados de maneira correta e estratégica, os podcasts podem influenciar positivamente a aprendizagem. Assim, ao buscarmos recursos educacionais que aproveitem ao máximo as tecnologias disponíveis, voltamos nossa atenção para os podcasts de matemática, que se destacam nas pesquisas do YouTube por sua relevância e variedade temática. Veja alguns exemplos a seguir.

Na web, é possível encontrar diversos podcasts de matemática no YouTube, que se destacam entre os mais relevantes nas pesquisas da plataforma. Entre eles, estão o ProfCast, o Podcast Matemática da Gis com Giz, o Matemática Humanista, o MPPCAST e o Sala de Professores Cast. Cada um

desses canais trazem discussões sobre temas específicos, oferecendo diferentes abordagens para o ensino e aprendizado da matemática.

O ProfCast foi criado como um canal de escuta para professores e professoras da rede básica de ensino de História no Brasil. É uma iniciativa da coordenação nacional do Mestrado Profissional em Ensino de História com o Laboratório de Imagem e Som da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) sob a coordenação do Prof. Dr. Rogério Rosa Rodrigues. Você pode ouvi-lo no Spotify.

A Gis com Giz é um canal no YouTube e TikTok criado pela professora de matemática Gis. Ela compartilha estratégias didáticas, abordagens inovadoras e dicas originais para tornar as aulas de matemática ainda mais interessantes e envolventes. Além disso, ela oferece tutoriais detalhados sobre tópicos específicos da matemática, como divisão e cálculo do MMC e MDC. Você pode conferir seus vídeos no YouTube² e no TikTok.

A Matemática Humanista é um podcast que aborda a matemática como uma ciência humana. Ele explora temas relacionados à educação, história da matemática e perspectivas contemporâneas. Seu foco está nas pessoas, na aprendizagem e não apenas no ensino de conteúdos. Você pode ouvi-lo no site oficial.

O MPPCAST é o podcast do Matemática Pra Passar. Ele traz histórias inspiradoras de alunos que superaram desafios na matemática e alcançaram aprovações em concursos e vestibulares. Os episódios apresentam depoimentos de pessoas que utilizaram o método MPP para melhorar seu desempenho em matemática. Você pode acompanhar os episódios no YouTube.

O Sala de Professores Cast é um podcast de debate educacional que reúne docentes, gestores, orientadores e até alunos para discutir diferentes aspectos da educação. Os temas abrangem desde o ensino básico até a legislação educacional.

3.1 BULLYINGCAST & PÓDEVÉIO

BullyingCast é um projeto de podcast educativo da Escola Estadual Delfina Nogueira de Souza, em Nova Alvorada do Sul - MS, que visa conscientizar e educar sobre o bullying e preconceitos em geral. O projeto envolve alunos do ensino médio e fundamental, e busca atingir também pessoas fora da comunidade escolar. Ele surge em uma Unidade Curricular Eletiva em um grupo de estudos formados exclusivamente por meninas.

No primeiro episódio, gravamos na biblioteca da escola, com prateleiras repletas de livros ao fundo. A transmissão foi feita ao vivo pelo Instagram, sob a iluminação precária de uma luz quebrada. Não tínhamos microfones dedicados, nem um roteiro bem definido — na verdade, ninguém sabia exatamente o que estava fazendo. Porém, a vontade de realizar o projeto era imensa! O episódio, intitulado "*Desvendando o Cyberbullying*", contou comigo, professor Márcio, como

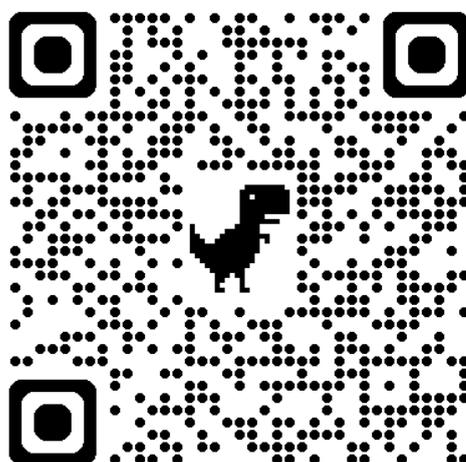


o convidado principal.

O segundo episódio foi na semana seguinte, com a convidada e também colaboradora, professora Maristéla. Um episódio bem descontraído, porém, muitos risos de nervosismo. Estávamos experimentando a ideia de trocar os

Hosts⁸ a cada episódio, ainda não tínhamos um local fixo. Para utilizar a biblioteca, eu tive que colocar um professor substituto no dia pois eu tinha aula naquele momento, tive que marcar com muita antecedência a sala e mesmo assim, uns professores não gostaram muito da ideia de utilizar a biblioteca a noite para esse fim.

A Seguir é disponibilizado dois QR Code para acessar o carrossel desse episódio no Instagram. Lá, é possível conferir o vídeo que registra bem o clima do dia, com momentos que revelam o nervosismo tanto dos apresentadores quanto da convidada. Foi uma experiência única e cheia de aprendizado!



Com o passar das semanas, o episódio começou a ganhar certa notoriedade e conseguimos estabelecer a biblioteca da escola como nosso local de gravação. Dessa vez, passamos a usar o quadro negro como parte do cenário. Apesar de estar tão desgastado que já parecia cinza, ele se tornou um elemento importante: escrevíamos "BULLYINGCAST" bem no centro, junto com o nome do convidado e o número do episódio, seguindo o padrão T00EP00. Era simples, mas dava um toque especial à identidade do projeto!

Quando consolidamos a biblioteca como nosso local fixo, trouxemos um convidado de renome na cidade: o psicólogo Luan Schwinn. Ele abordou o tema Cyberbullying de forma brilhante e, meus amigos, que episódio incrível! Foi um

⁸ Os hosts de podcast são os apresentadores de um podcast, também conhecidos como podcasters. Eles podem conduzir o assunto do podcast ou editar o material gravado

marco para o projeto. A única pena é que ainda estávamos limitados ao Instagram para as transmissões ao vivo, mas isso não diminuiu a qualidade da conversa.

Nesta primeira temporada do *BullyingCast*, todas as lives foram realizadas exclusivamente pelo Instagram. No entanto, a qualidade técnica não nos agradava completamente, o que nos motivou a pensar em melhorias para o futuro.

Mesmo assim, tivemos convidados sensacionais que tornaram os episódios inesquecíveis. Entre eles, o professor Matteus Vargas, estudante de Educação Física na UFGD (Universidade Federal da Grande Dourados), jogador de vôlei pelo time da cidade e figura ativa em movimentos sociais em Nova Alvorada do Sul. Além dele, contamos com a ilustre presença de Joani Almeida, a primeira mulher trans a integrar a ATVOS – Unidade Santa Luzia. Ex-aluna da Escola Delfina, Joani compartilhou conosco sua inspiradora jornada, marcada por desafios e preconceitos, mas também por conquistas.

Também tivemos a honra de receber Maite Paleari, uma líder ativa em diversos movimentos sociais pró-mulheres e esposa do atual prefeito. Para encerrar essa primeira temporada, realizamos uma live especial que marcou o fim de três meses intensos de trabalho e aprendizado. Encerramos com a promessa



Figura 5: Professor Matteus Vargas



Figura 6: Joani Almeida

de voltar no próximo ano, ainda mais preparados para dar continuidade ao *BullyingCast*.

Recebemos também Maite Paleari, líder em diversos movimentos sociais em prol das mulheres e esposa do atual prefeito, que trouxe contribuições valiosas ao nosso debate. Além disso, realizamos um episódio especial na Faculdade Intercultural Indígena (FAIND-UFMG), onde tivemos uma conversa



Figura 7: Maite Paleari



Figura 8: Regiani Magalhães

enriquecedora com a professora doutora Regiani Magalhães. O tema *Conectando Culturas* proporcionou reflexões profundas e ampliou os horizontes do projeto.

Para encerrar essa primeira temporada em dezembro de 2023, fizemos uma live especial de despedida, reafirmando nosso compromisso de continuar no próximo ano. Foi um encerramento marcante e cheio de promessas para o futuro do *BullyingCast*.

A segunda temporada do *BullyingCast* começou repleta de mudanças e novidades. Contamos com novas câmeras, um cenário renovado e convidados tão excepcionais quanto os da primeira temporada. Uma das grandes transformações foi o quadro do fundo, que se tornou completamente preto, desenhado por um dos membros do podcast no estilo *Streetwear* com caneta de giz líquido. Essa mudança deu uma cara ainda mais única ao espaço.

Essa nova fase teve início em março de 2024 com o especial *Mulheres*, um episódio descontraído em que conversamos com representantes femininas de cada setor da escola, destacando suas histórias e contribuições.



Figura 9: Professor Oerles



Figura 10: Psicóloga Aniele Alves



Figura 11: Professor Heli



Figura 12: Representantes Quilombolas

Ao longo da temporada, produzimos 18 episódios. Destes, 16 foram gravados na própria escola, enquanto dois ocorreram em locais especiais. Um deles foi na Secretaria Estadual de Educação, onde tivemos a honra de entrevistar o Secretário de Educação Estadual, Hélio Daher⁹. Outro episódio

⁹ Secretário de Estado de Educação, professor efetivo da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, graduado em Geografia pela UNIDERP (Universidade para o Desenvolvimento do Estado e Região do Pantanal), Especialista em Gestão Escolar pela UFMS (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul),

memorável contou com a ilustre presença de lideranças quilombolas, gravado em comemoração ao Dia da Consciência Negra. Agora, uma tradição surgiu: ao final de cada episódio, o convidado deixava sua assinatura no quadro, imortalizando sua presença no podcast.

O BullyingCast, em sua segunda temporada, deu origem a um novo projeto: PódeVéio! Nascido de um "Devaneio Coletivo", como bem definiu a professora Maristela, o podcast – apresentado por mim e pela própria professora Maristela – mergulha no universo dos "véios¹⁰", desvendando suas histórias, experiências e conhecimentos.

Com um foco especial nos professores da Escola Delfina, o PódeVéio abre espaço para conversas com educadores de outras instituições e personalidades diversas, criando um ambiente descontraído e ao mesmo tempo propício para debates instigantes. A proposta é explorar a fundo a trajetória desses "véios", desde suas motivações para escolher a carreira do magistério até temas inusitados como a importância das abelhas para a humanidade.

Mas o PódeVéio vai além das entrevistas! O canal no YouTube (@PodeVeio-) oferece uma variedade de conteúdos que complementam o podcast, como: Lives interativas: permitindo que o público participe ativamente das discussões e faça perguntas aos convidados; Conteúdo extra: com vídeos curtos abordando temas específicos e curiosidades relacionadas ao universo da educação e do dia a dia dos professores; Bastidores: dando aos ouvintes a oportunidade de conhecerem o processo de produção do podcast e a dinâmica entre os apresentadores. O PódeVéio se destaca por sua abordagem leve e bem-humorada, sem deixar de lado a profundidade e a seriedade dos temas abordados. É um convite para conhecer melhor aqueles que dedicam suas vidas ao ensino e aprender com suas experiências, reflexões e histórias de vida.

Especialista em Gestão Sustentável do Turismo em Áreas Naturais pela UNIDERP. Possui Pós-Graduação Stricto Sensu – Mestrado Profissional em Educação, na UEMS (Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul).

¹⁰ Termo carinhoso e respeitoso atribuído a pessoas que, com atitudes e comportamentos, demonstram características associadas à sabedoria e aos hábitos mais tradicionais dos mais velhos. Essas pessoas, frequentemente, adotam práticas que podem parecer exageradas ou detalhistas, como controlar a reclamar das luzes acesas desnecessariamente, desligar o registro do botijão de gás sempre que o fogão é desligado, ou até cortar o cabelo apenas durante a lua crescente. A palavra, então, carrega um tom de afeto, refletindo tanto a veneração quanto a convivência com essas particularidades.

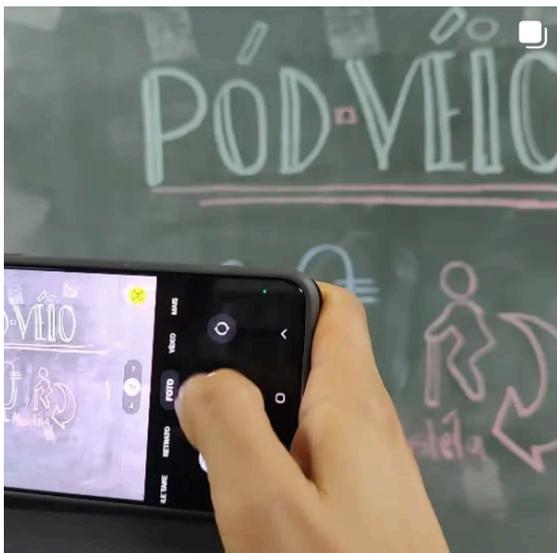


Figura 13: Início do PódeVéio



Figura 14: Gravações do PódeVéio

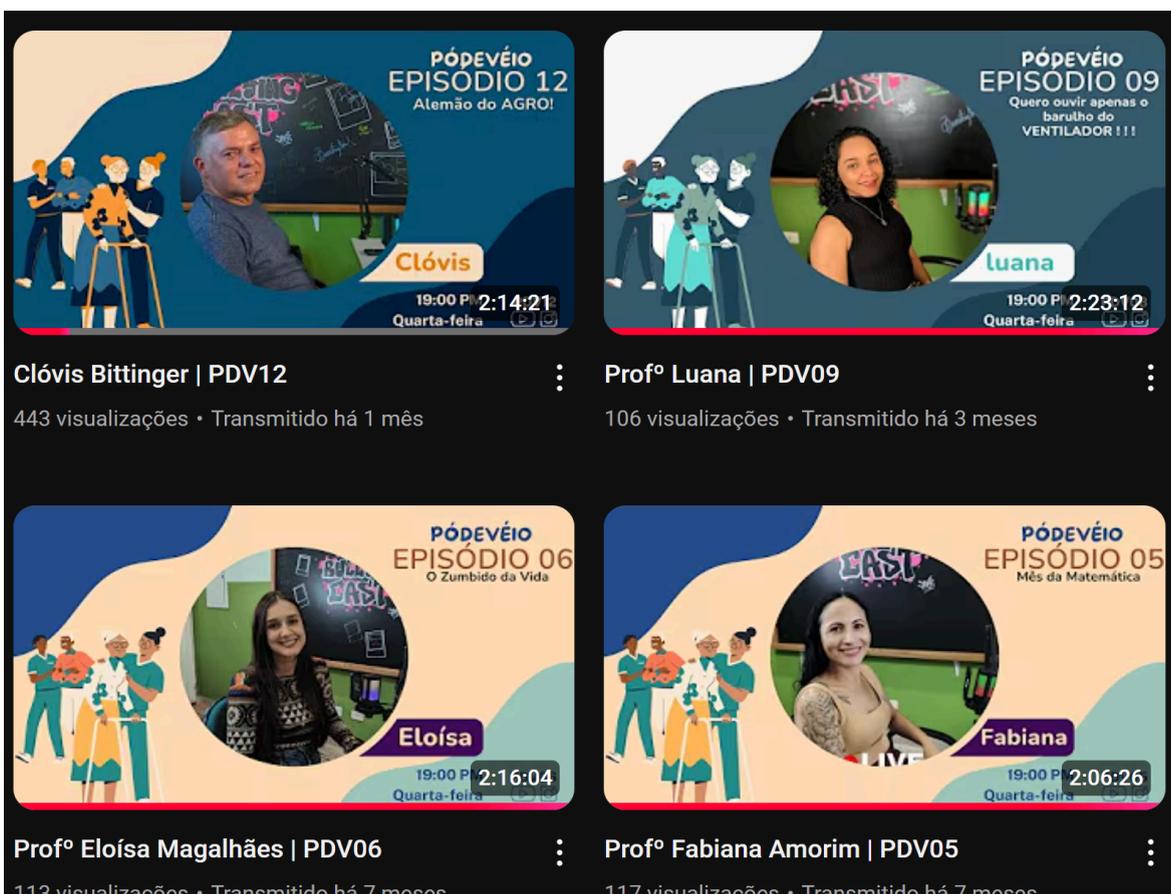


Figura 15: PódeVéio no YouTube

4 A METODOLOGIA DO TRABALHO

“A vida se move para frente. Pra trás, nem pra pegar impulso!”

Clóvis de Barros Filho

Há alguns anos houve uma ampla discussão sobre as diferenças entre pesquisa quantitativa e qualitativa. A pesquisa quantitativa lida com números, usa modelos estatísticos para explicar os dados e é considerada "pesquisa hard", sendo o levantamento de opinião seu protótipo mais conhecido (Bauer, Gaskell, 2017). Em contraste, a pesquisa qualitativa evita números, lida com interpretações das realidades sociais e é considerada "pesquisa soft", com a entrevista em profundidade como seu protótipo mais comum (Bauer, Gaskell, 2017).

Historicamente, muitos esforços foram dedicados a justapor pesquisa quantitativa e qualitativa como paradigmas competitivos de pesquisa social. Isso levou a debates acalorados, com defensores de cada abordagem frequentemente argumentando sobre a superioridade de uma sobre a outra. Tal polarização foi perpetuada por editoras que, rapidamente, demarcaram mercados específicos para cada tipo de pesquisa, criando coleções de livros e revistas dedicadas a essas discussões (Bauer, Gaskell, 2017).

Entretanto, o recente entusiasmo pela pesquisa qualitativa conseguiu, com sucesso, desafiar a equiparação simplista da pesquisa social com a metodologia quantitativa. Esta mudança abriu espaço para uma visão menos dogmática sobre questões metodológicas, uma atitude que era comum entre os pioneiros da pesquisa social. Em nossos esforços para pesquisar e ensinar pesquisa social, buscamos superar essa polêmica estéril entre as duas tradições aparentemente competitivas.

Métodos quantitativos e qualitativos são mais que apenas diferenças entre estratégias de pesquisa e procedimentos de coleta de dados. Esses enfoques representam, fundamentalmente, diferentes referenciais epistemológicos para

teorizar a natureza do conhecimento, a realidade social e os procedimentos para se compreender esses fenômenos (Filstead, 1979).

Toma-se ainda como exemplo a montagem de inventários quantitativos por meio da coleta exploratória de dados qualitativos, que permitem gerar riqueza e flexibilidade à pesquisa (Gaskell, 2002). Gaskell (2002, p. 65) afirma também que a pesquisa qualitativa "fornece os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação. O objetivo é uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivação, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos".

Ainda de acordo com o autor, a compreensão na visão dos sujeitos da pesquisa é característica do método qualitativo quando o ensejo é "o fornecimento de uma descrição detalhada de um meio social específico, uma base para construir um referencial para pesquisas futuras e fornecer dados para testar expectativas e hipóteses desenvolvidas fora de uma perspectiva teórica específica" (Gaskell, p. 65).

Dessa maneira, esta pesquisa é de cunho qualitativo, pois se alinha à perspectiva que valoriza a compreensão detalhada das realidades sociais a partir do ponto de vista dos sujeitos envolvidos. Diferente da abordagem quantitativa, que se baseia na análise de números e modelos estatísticos, a pesquisa qualitativa se concentra em interpretações e descrições ricas das experiências e relações sociais.

Conforme descrito por Gaskell (2002), o objetivo é explorar profundamente as crenças, atitudes, valores e motivações dos indivíduos em contextos específicos, fornecendo um entendimento robusto das dinâmicas sociais. Se tratando de coleta de dados, trazemos aqui a Pesquisa Narrativa proposta por Clandinin e Connely (1994). Durante todo o meu processo de formação profissional, dedico-me a refletir sobre minhas atitudes, assim como professores podem refletir sobre sua própria prática, articulando valores e crenças, dando forma à teoria do ensino e aperfeiçoando o entendimento do processo decisório.

Conforme Chaves (2000), a pesquisa narrativa "faz uso de materiais pessoais tais como histórias de vida, testemunhos, exemplos, conversas e escritos pessoais" e é descrita como "uma ampla categoria para uma variedade de práticas de pesquisa contemporâneas", incluindo a coleta e a análise de autobiografias, biografias, histórias de vida e relatos pessoais. Essa abordagem convida à reflexão e exige que o pesquisador examine o contexto da pesquisa, suas implicações mais amplas e os valores que podem ter passado despercebidos.

A pesquisa narrativa é claramente interdisciplinar, caminhando junto com minha história e as narrativas que trarei aqui, incluindo elementos de estudos literários, históricos, antropológicos, sociológicos, psicológicos e culturais. Publicações de profissionais de áreas como psicanálise, serviço social e educação, utilizando a narrativa, não apenas revelam a descoberta por parte desses profissionais, mas também refletem que o interesse comum entre essas linhas de pesquisa reside em como os seres humanos "fazem/dão sentido" através da linguagem. A narrativa, ao levantar a questão da voz e da autoria, é aceita como uma legítima perspectiva de pesquisa, proporcionando um olhar profundo e significativo sobre o próprio fazer docente (Chaves, 2000).

Com isso, no desenvolvimento deste trabalho, daenarrativos que contam a história do jovem professor Márcio, intitulados: *Conversar das Conversas: Vozes que Surpreendem e Transformam*; *O eu-Márcio professor - reflexões sobre a docência*; *O que eu sou agora que me difere daquilo que eu era ontem?*.

Após a criação desses textos, será realizada uma análise, na qual a narrativa será entrelaçada com teorias e conceitos de diversos autores. Serão abordadas as emoções vividas, com destaque para o "emocionar" que Maturana menciona como uma chave para a compreensão do amor, considerado por ele como a emoção fundadora do social, fundamentada no respeito – respeito pela profissão, pela escola e, acima de tudo, pelos estudantes e seus sonhos.

Também será discutida a esperança pedagógica de Paulo Freire, que nos convida a refletir sobre o papel do professor na formação de estudantes no século XXI, além de explorar a interdisciplinaridade, como destacada por Ivani Fazenda,

mostrando a importância das redes de apoio e a cultura escolar, aspectos que Maturana relaciona ao fortalecimento da convivência e do trabalho coletivo. Essa análise será um espaço para teorizar e dialogar com autores, traçando paralelos entre a experiência de Márcio e os desafios da prática docente contemporânea.

A narrativa será usada tanto como meio de contar a história de Márcio quanto como método para investigar suas experiências docentes. A distinção entre "estória", como o fenômeno da narrativa, e "narrativa", como a investigação desse fenômeno, permitirá uma análise profunda dessas vivências, seguindo a proposta de Connelly & Clandinin (1994). Essa reflexão ajudará a articular valores, crenças e o desenvolvimento pessoal e profissional do professor, promovendo uma melhor

5 O DIÁRIO DO EU-PROFESSOR: CONTANDO HISTÓRIAS

“Esse movimento de transformar a informação em conhecimento não é de responsabilidade das tecnologias. Somos nós quem temos que fazer. Assim, seria possível valorizar a educação mais rápido do que está sendo desvalorizada”.

Selma Garrido Pimenta

Neste capítulo vamos apresentar e analisar as histórias construídas pelo pesquisador, as quais servirão como elemento de análise teórica. Aqui, serão apresentados os textos: “Conversar das Conversas: Vozes que Surpreendem e Transformam”; “O eu-Márcio professor – Reflexões sobre a docência”, e por fim, “O que eu sou agora que me difere daquilo que eu era ontem?”

Cabe salientar que o termo “eu-professor” adotado nesta pesquisa, advém dos estudos de Figueiredo (2021) que caracteriza a constituição do professor como um sujeito que constituiu e é constituído por diferentes culturas construindo seu fazer docente de forma autônoma, porém em uma estreita ligação com as marcas de seus professores. Para Figueiredo (2021, p. 156):

O eu-professor enatuado, ou o então eu-professor coletivo-singular é o sujeito professor que viveu ou vive em distintas redes fechadas de conversações e que ao longo dessa vivência atua como um produto e produtor desta cultura. O eu-professor coletivo-singular é o professor que constrói sua identidade professoral carregando as marcas de seus professores, mas que é capaz de não perder sua legitimidade, sua autonomia e sua capacidade de definir e sustentar suas vontades, seus modos de ser e estar na profissão docente [...].

Ainda para o autor,

Esse eu-professor coletivo-singular é o professor caracterizado pelas marcas que seus formadores deixam e deixaram em sua formação. Os saberes adquiridos ao longo da formação inicial foram ensinados por seus formadores, incluindo os modos de pensar e agir em sala de aula (Figueiredo, 2021, p. 161).

Neste estudo, optou-se como forma de sistematização, a apresentação das histórias e suas respectivas análises em sequência. Algumas possíveis interlocuções entre as histórias serão realizadas nas considerações finais.

5.1 História 1 - Conversar das Conversas: Vozes que Surpreendem e Transformam

No segundo semestre do ano, Márcio, um jovem professor com os olhos ainda brilhando pela recém-descoberta do eu-professor, dava vida à Unidade Curricular Eletiva (UCE) na escola estadual Delfina Nogueira na cidade de Nova Alvorada do Sul no estado de Mato Grosso do Sul. Com sua vida profissional inicial entrelaçada entre as áreas de Física e Matemática, ele navegava pelas águas desconhecidas do Ensino Médio e do Ensino Fundamental, tentando construir sua rota orientada pela paixão que irradiava por cada aula.

A UCE, com seu convite à experimentação e à interdisciplinaridade, oferecia um espaço fértil para a criatividade e a flexibilidade. Em um gesto de ousadia e esperança, Márcio decidiu que a turma mergulharia no universo das redes sociais — Facebook, Instagram, TikTok, Twitter — como um campo para a aprendizagem e a descoberta. As quatro áreas do conhecimento — Linguagens, Ciências da Natureza, Ciências Humanas, e Matemática e suas Tecnologias — seriam as estrelas-guia para os projetos dos alunos.

*A sala foi dividida em quatro grupos, com a liberdade de escolher um campo vasto para explorar. Entre esses grupos, um, composto por seis meninas, chamou a atenção de Márcio. Elas decidiram criar um podcast, nomeado *BullyingCast*, um projeto que prometia ser mais do que palavras em uma tela: um grito vibrante contra o bullying e a violência na escola.*

Quando as alunas apresentaram sua ideia, o coração de Márcio acelerou. Ele se viu, por um momento, como um aluno atento, compreendendo com admiração as palavras de um professor favorito. O brilho nos olhos das meninas, a paixão em suas vozes, fazia com que a sala de aula se transformasse em um palco de possibilidades, onde cada palavra era um fio de esperança e transformação.

O projeto das meninas era um espelho das próprias inquietações de Márcio. Enquanto suas ideias e sentimentos se entrelaçavam, surgiam questionamentos: Como apoiar esse projeto inovador? Qual seria a reação da escola? Como equilibrar essa nova demanda com as outras atividades? As dúvidas se espalhavam como nuvens no horizonte, e cada uma delas trazia consigo uma tempestade de preocupações e ansiedades. Os pensamentos de Márcio eram um campo de batalha entre a empolgação e o receio. As palavras da mãe, “Você quis ser professor, agora aguenta!” ressoavam com uma profundidade que, em sua clareza, poderia rivalizar com os manuscritos mais profundos de Nietzsche. Em cada desafio, em cada nova ideia que surgia, essa frase se tornava um mantra, uma reflexão profunda sobre o caminho escolhido. As conversas com as alunas, as emoções compartilhadas, e a ousadia do projeto se entrelaçavam como uma dança de luzes e sombras. Márcio percebia que a verdadeira inovação não era simplesmente a introdução de novas metodologias, mas a capacidade de ouvir e apoiar as vozes emergentes. Como Maturana nos lembra, “a conversa é o meio pelo qual construímos a nossa realidade,” e ali, no calor das discussões e no brilho das ideias, o saber se expandia e se transformava.

O BullyingCast não era apenas um projeto; era uma transformação, um reflexo da própria jornada de Márcio como professor. Em cada passo dado, em cada desafio enfrentado, ele encontrava uma nova forma de ser e de ensinar, uma nova maneira de dançar a complexa coreografia do linguagem e do emocionário.

E assim, nas interconexões e nas conversas, Márcio entendia que sua própria formação como professor estava entrelaçada com a de seus alunos. Cada projeto, cada ideia, era uma oportunidade para renovar e expandir o horizonte do saber. A jornada estava apenas começando, e no entrelaçar das vozes e das emoções, ele descobria a essência de sua própria prática e paixão pela educação.

A narrativa acompanha Márcio, um jovem professor na Escola Estadual Delfina Nogueira, que é docente de uma Unidade Curricular Eletiva (UCE) onde seus alunos exploram o potencial das redes sociais como ferramentas de aprendizagem. Dentro dessa UCE, um grupo de alunas propõe a criação de um podcast chamado *BullyingCast* para discutir o bullying e a violência escolar. Márcio, envolvido emocionalmente e intelectualmente com o projeto, reflete sobre sua breve jornada como professor, na qual percebe a cada dia que a verdadeira inovação na educação está em ouvir e apoiar as vozes dos alunos. Ele se confronta com desafios e ansiedades, mas também reconhece a importância das interconexões e das conversas na construção do conhecimento e na formação de sua identidade docente.

Cabe salientar que se entende por identidade docente, de acordo com Garcia, Hypolito e Vieira (2005).

A identidade profissional dos docentes é assim entendida como uma construção social marcada por múltiplos fatores que interagem entre si, resultando numa série de representações que os docentes fazem de si mesmos e de suas funções, estabelecendo, consciente ou inconscientemente, negociações das quais certamente fazem parte de suas histórias de vida, suas condições concretas de trabalho, o imaginário recorrente acerca dessa profissão certamente arcado pela gênese e desenvolvimento histórico da função docente e, os discursos que circulam no mundo social e cultural acerca dos docentes e da escola. (GARCIA; HYPOLITO; VIEIRA, 2005, p.22)

Ao ler essa história, muitas dúvidas emergem, sendo algumas delas: Quais são os saberes que tecem o ofício de ser professor? Em outras palavras, quais são os conhecimentos, as habilidades e as competências que os professores vivenciam e trazem à tona diariamente em suas salas de aula e escolas para co-criar o espaço educativo? Qual é a essência desses saberes? Nesse sentido, podemos continuar com as perguntas de forma infundável. Note que, perguntas desse tipo não tem como fim o *Mentalismo* (Tardif,2014), ou seja, reduzir o conhecimento, de forma exclusiva ou predominante, a processos mentais, como representações, crenças, imagens e processamento de informações, que são sustentados pela atividade cognitiva dos indivíduos.

Em termos filosóficos, o mentalismo é uma forma de subjetivismo, pois tende a reduzir o conhecimento, e até a própria realidade, em algumas de suas formas radicais, a representações mentais cuja sede é a atividade do pensamento individual (pouco importa se este é, em

seguida, numa perspectiva baseada no materialismo ou no reducionismo biológico, determinado pela atividade cerebral). (Tardif, 2014. p. 11).

Perceba que, no texto, ao criar um ambiente de interação entre as quatro áreas do conhecimento — Linguagens, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Matemática e suas Tecnologias — Márcio, mesmo que de maneira subconsciente, estabelece conexões sociais significativas com epistemólogos, professores especializados nessas disciplinas e com os estudantes. Em sua busca por fundamentos sólidos para sua prática em sala de aula, ele não recorre a livros de Cálculo ou a artigos que relatam experiências pedagógicas similares; em vez disso, é no campo da interação social que ele encontra as bases mais profundas e significativas para o seu trabalho.

Essas bases, conforme sugerido por Tardif (2014), não emergem do isolamento acadêmico, mas sim da interatividade social, onde o conhecimento é construído e compartilhado coletivamente. Vale destacar que um professor nunca define sozinho e exclusivamente o seu próprio saber profissional. Esse saber é produzido socialmente e resulta de uma negociação contínua entre diversos grupos. Portanto, o que um professor deve saber ensinar não é apenas um problema cognitivo ou epistemológico, mas uma questão profundamente social, como demonstra a história da profissão docente.

[...] esse saber é social porque é partilhado por todo um grupo de agentes — os professores — que possuem uma formação comum (embora mais ou menos variável conforme os níveis, ciclos e graus de ensino), trabalham numa mesma organização e estão sujeitos, por causa da estrutura coletiva de seu trabalho cotidiano, a condicionamentos e recursos comparáveis, entre os quais programas, matérias a serem ensinadas, regras do estabelecimento, etc. (Tardif, 2014, p. 12).

Todavia, o aspecto social, por si só, não é suficiente para compreender completamente a formação do saber docente. É crucial que o saber dos professores seja analisado à luz das racionalidades que o caracterizam no exercício da docência (Da Cunha, 2010). Isso significa que, além das interações sociais e dos contextos coletivos, é necessário considerar as racionalidades e as lógicas específicas que guiam a prática docente. Essas racionalidades incluem as perspectivas teóricas, metodológicas e culturais que moldam as decisões e práticas dos professores em sala de aula.

Quando se assume que a perspectiva da docência se estrutura sobre saberes próprios, intrínsecos à sua natureza e a seus objetivos, reconhecemos uma condição profissional para atividade do professor. A discussão que nos mobiliza, na reflexão analítica dos saberes docentes, é identificar a natureza desses saberes e em que medida aqueles ligados à dimensão pedagógica são fundamentais para a estruturação profissional do professor, devendo constituir o constructo de sua formação inicial e/ou continuada. (Da Cunha, 2010, p. 20)

Na formação docente, os saberes que orientam a prática educativa são múltiplos e interconectados, refletindo tanto aspectos sociais quanto individuais. Segundo Tardif (2014), os saberes profissionais dos professores abrangem várias categorias essenciais para a prática docente. Estes saberes incluem:

- *Saberes das Ciências da Educação*: Conhecimentos produzidos pelas ciências humanas e da educação, integrados na prática docente através da formação inicial ou continuada dos professores. Estes saberes visam transformar a prática educativa em uma prática científica e tecnológica.
- *Saberes Pedagógicos*: Concepções e doutrinas que orientam a prática educativa, como as teorias pedagógicas da “escola nova”. Esses saberes fornecem um arcabouço ideológico e técnicas para o exercício da profissão.
- *Saberes Disciplinares*: Conhecimentos das diversas disciplinas oferecidas nas universidades, como matemática, história e literatura. Estes saberes são fundamentais para a formação dos professores e são transmitidos independentemente das faculdades de educação.
- *Saberes Curriculares*: Discursos, objetivos, conteúdos e métodos presentes nos programas escolares que orientam a prática pedagógica dos professores.
- *Saberes Experienciais*: Conhecimentos adquiridos pela prática cotidiana dos professores, baseados em suas experiências individuais e coletivas, e validados pelo trabalho diário.

Da Cunha (2010), por outro lado, destaca que a formação do saber docente não pode ser compreendida apenas através dos aspectos sociais, mas também das racionalidades que orientam a prática docente. Esses saberes são:

- *Saberes Relacionados com o Contexto da Prática Pedagógica:* Conhecimento das teias sociais e culturais que definem o espaço educativo e as políticas envolvidas, reconhecendo o papel da escola na construção do estado democrático e na história das disciplinas escolares.
- *Saberes Referentes à Dimensão Relacional e Coletiva das Situações de Trabalho:* Capacidade de trabalho coletivo, formação entre pares e parcerias com outros professores ou atores educativos locais, rompendo com a lógica individualista da formação.
- *Saberes Relacionados com a Ambiência da Aprendizagem:* Habilidades para incentivar a curiosidade dos alunos e envolvê-los com as propostas de ensino, considerando as condições de aprendizagem e as possibilidades que articulam conhecimento e prática social.
- *Saberes Relacionados com o Contexto Sócio-Histórico dos Alunos:* Habilidades de leitura da condição cultural e social dos estudantes, estimulando suas capacidades discursivas e a recomposição de suas memórias educativas, favorecendo a construção da cidadania.
- *Saberes Relacionados com o Planejamento das Atividades de Ensino:* Habilidades de delinear objetivos de aprendizagem, métodos e propostas para uma prática pedagógica efetiva, relacionando o tempo disponível com as condições dos alunos e as metas de aprendizagem.
- *Saberes Relacionados com a Condução da Aula:* Capacidade de ser o artífice das estratégias que favoreçam uma aprendizagem significativa, selecionando técnicas e recursos apropriados, e promovendo um ambiente de aprendizado efetivo.

- *Saberes Relacionados com a Avaliação da Aprendizagem:* Conhecimento técnico e sensibilidade pedagógica para avaliar o desenvolvimento dos alunos e as estratégias avaliativas, incluindo um posicionamento valorativo sobre os objetivos em questão.

O paralelismo entre os saberes de Tardif (2014) e Da Cunha (2010) revela tanto aspectos comuns quanto divergentes. Enquanto Tardif (2014) enfoca a dimensão social do saber docente, destacando que o conhecimento dos professores é construído coletivamente e não isoladamente, Da Cunha se concentra nas racionalidades individuais que orientam a prática docente. Tardif argumenta que o saber é socialmente produzido e resulta de negociações entre diversos grupos, enquanto Da Cunha (2010) enfatiza as racionalidades que surgem da prática pedagógica e suas interações. Ambos os autores reconhecem que o saber docente é influenciado por fatores sociais e contextuais, mas Tardif (2014) vê isso através da construção social do conhecimento, enquanto Da Cunha (2010) destaca as racionalidades individuais que guiam a prática.

A prática de Márcio, ao envolver-se profundamente com o projeto BullyingCast e promover um ambiente colaborativo, exemplifica a integração dos saberes de Tardif (2014) e Da Cunha (2010). Márcio demonstra que, ao apoiar o projeto das alunas e criar um ambiente de diálogo e reflexão sobre bullying e violência escolar, ele valoriza a construção coletiva do conhecimento, alinhando-se com a visão de Tardif (2014) sobre a importância da socialização do saber. Além disso, Márcio reconhece que a verdadeira inovação na educação vem do apoio e da escuta ativa das vozes dos alunos, refletindo a compreensão de Da Cunha (2010) de que a prática pedagógica deve ser guiada por racionalidades e contextos específicos, ajustando-se às necessidades e perspectivas dos alunos.

5.2 História 2 – O Eu-Márcio-Professor: Reflexões sobre a Docência.

Desde sempre, muitos ao meu redor insistiram em apontar que a docência não era um bom caminho a ser trilhado. Professores do ensino regular, alguns da graduação, familiares... vozes ecoavam em uma harmonia dissonante. Prefiro acreditar que não era desprezo, mas empatia. Empatia com aqueles que enfrentaram as durezas do magistério, que viram a escola como um campo de batalhas diárias e que, em suas próprias histórias, carregavam marcas difíceis de apagar.

Mas, apesar das vozes contrárias, eu fui lá e fiz. No instante de inscrever-me no SISU, até flertei com a ideia de um jaleco, não como professor, mas como pesquisador na Física. A visão de laboratórios, fórmulas, e experimentos me seduzia por um instante. Contudo, o flerte foi breve, um suspiro que logo se dissipou, cedendo lugar ao desejo de estar na sala de aula.

Saí da graduação em 2021, carregando no bolso um diploma e na mente um turbilhão de histórias sobre as problemáticas da sala de aula. Meu início, em 2022, coincidiu com os primeiros passos da educação após a pandemia de Sars-CoV-2. Foi uma ironia simbólica retornar, como professor, ao colégio estadual onde me formei no Ensino Médio, onde conheci meus melhores professores, apresentei trabalhos que ainda hoje guardo na memória, e criei laços que moldaram minha vida.

Estar ali era um prazer imenso, mas efêmero. Durante quatro meses, ocupei uma posição temporária que parecia querer arrancar a alegria do ensinar. Fui o segundo colocado no processo seletivo e me lancei à missão com turmas de Matemática, Unidades Curriculares, e uma disciplina inusitada chamada Programação Desplugada. As turmas eram pequenas, mas o ambiente não era acolhedor. A direção escolar, obcecada por metodologias ativas, parecia incapaz de oferecer apoio a quem estava começando. Minhas aulas eram constantemente observadas e registradas em atas, uma atmosfera sufocante que transformava a pedagogia em performance.

E então veio o golpe final. Meu primeiro pagamento chegou exatamente no dia em que revogaram meu contrato. O Estado, com justificativas que prefiro não

compreender, deixou-me sem chão. Foi como cair em um buraco dentro de um poço profundo. Senti-me inútil, pequeno, reduzido a uma sombra do que eu sonhara ser. Durante dois meses, refugiei-me em casa, com minha mãe como único amparo.

Nesse período de reclusão, a reflexão tornou-se minha companheira. Pensei nas minhas práticas, nas avaliações que aplicava e nas formas como me conectava com os alunos. Não consigo abandonar as provas impressas, sei que elas não são perfeitas, mas me esforço para que sejam menos traumáticas. Nesse processo, descobri o prazer de usar metodologias ativas como a Sala de Aula em U e o Júri Escolar, que trazem um frescor à aprendizagem e exigem de mim uma dedicação criativa. Descobri também o poder das tecnologias digitais: minhas aulas, criadas com mesa digitalizadora e projetor, tornaram-se PDFs acessíveis aos alunos e seus pais. De repente, o conteúdo não era mais uma barreira, mas uma ponte, e isso começou a mudar a dinâmica da sala de aula.

Quando finalmente voltei a lecionar, foi em Nova Alvorada do Sul, uma cidade pequena, com o ar acolhedor do interior. Lá, testei as reflexões que nasceram na adversidade e vi suas ideias florescerem. Descobri que o comportamento dos alunos era o menor dos desafios; os verdadeiros embates estavam nos sistemas, nas estruturas e na falta de diálogo entre os agentes escolares. Encontrei nos desafios não um peso, mas um impulso.

Participei e participo de cursos ofertados pela Secretaria de Educação, almejando ocupar posições como a de PCPI (Professor Contratado de Práticas Inovadoras) ou Coordenador Pedagógico, não para ocupar para sempre esse cargo, mas sim para compreender os meandros da escola de forma integral. Quero construir uma voz que se erga com propriedade e empatia, uma voz que entende que os conflitos de perspectiva entre professores, coordenação e direção são nuances de uma mesma sinfonia.

Hoje, o eu-professor que me tornei é feito de resiliência e reflexão. É o professor que ouve as críticas do passado, mas escolhe construir pontes para o futuro. Na sala de aula, encontrei um palco de desafios, mas também de possibilidades infinitas. A cada dia, renovo

o compromisso de ensinar e, no processo, continuar aprendendo.

Fonte: O autor (2025)

Este texto narra a trajetória do professor desde suas dúvidas iniciais sobre a escolha pela docência até sua consolidação como professor/educador reflexivo. Entende-se por professor reflexivo aquele que, diante dos desafios da prática profissional, utiliza a reflexão como ferramenta para analisar e solucionar problemas, buscando sempre aprimorar sua atuação. Como afirma Serrão (2002, p. 151), o professor reflexivo se utiliza da "reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação, isto é, na epistemologia da prática". Apesar das advertências de familiares e colegas sobre as dificuldades do magistério, o autor seguiu seus pensamentos, ingressando no curso de licenciatura e se formando em 2021. Seu início como professor ocorreu em 2022, no contexto pós-pandemia, com um contrato temporário em uma escola estadual onde ele mesmo estudara.

Nesta escola estadual, o ambiente de trabalho foi desafiador, marcado por observações constantes de seus superiores e falta de suporte por parte dos mesmos, culminando na rescisão abrupta de seu contrato. Durante um período de desemprego, o autor mergulhou em estudos e reflexões sobre sua prática pedagógica, descobrindo metodologias ativas e o potencial das tecnologias digitais para engajar os alunos. Ao retomar o trabalho em outra cidade, ele aplicou essas aprendizagens e encontrou novos desafios, agora voltados às estruturas e sistemas escolares.

A construção da identidade docente no texto é abordada de forma rica e multifacetada, com destaque para as memórias pessoais e os contextos sociais que moldaram a trajetória do autor. Desde o início, o texto aponta como a escolha pela docência foi um ato de resistência e autoafirmação diante de um cenário de descrença. As "vozes contrárias" — vindas de professores, familiares e até mesmo de sua própria reflexão inicial sobre outras carreiras, como a pesquisa em Física — atuam como um contraponto à decisão de seguir pelo magistério. Esse

conflito interno e externo evidencia a ideia de que a identidade docente é construída não apenas pelo desejo de ensinar, mas também pela necessidade de confrontar e superar as expectativas e os estigmas associados à profissão.

O retorno ao colégio estadual onde o autor estudou representa um marco simbólico na construção de sua identidade docente. Esse momento é carregado de significados, pois o espaço que outrora foi palco de sua formação como aluno agora se transforma no cenário de sua atuação profissional e de *Ferida Narcísica*¹¹. Revisitar esse ambiente evoca memórias de experiências marcantes: as aulas dos melhores professores, os trabalhos que deixaram impressões duradouras e os laços interpessoais que moldaram sua visão de mundo. Esse movimento de retornar à escola, agora com outro papel, evidencia a natureza cíclica e relacional da identidade docente, que se nutre das vivências acumuladas ao longo da trajetória pessoal e profissional.

Esse retorno não é apenas uma questão geográfica, mas simbólica, destacando a continuidade entre as histórias de vida e a prática pedagógica. Essa transição de aluno a professor em um mesmo espaço reforça a ideia de que a identidade docente é tecida por experiências vividas, uma perspectiva que dialoga diretamente com os saberes experienciais propostos por Tardif (2002). Para ele, esses saberes são constitutivos da prática docente e integram-se à cultura escolar de forma viva e dinâmica. Como ele nos diz:

(...) Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação (...).

Além disso, esse contexto é um ponto propício para trazer reflexões sobre a importância do *emocionar*¹² no processo educativo, conforme proposto por Maturana (1998). O retorno à escola não apenas conecta o autor a um passado significativo, mas também carrega uma dimensão emocional que permeia a

¹¹ se referem a tudo o que venha a diminuir a autoestima do eu (Montagna, 1996)

¹² Fonte das relações, com o sentido da definição dos espaços relacionais em que nos encontramos e nos educamos. Maturana, 1998.

relação entre professor e aluno, tal qual um mestre e seu discípulo, assim como o ambiente escolar. Maturana (1998) nos lembra que a construção do ser humano é inseparável de suas emoções e que a cultura escolar, enquanto uma rede de conversações, é profundamente impactada por essas interações.

Esse processo de ensino envolve muito mais do que o simples ato de transmitir conhecimento, sendo essencial que o mestre estabeleça uma conexão com seus alunos, traduzindo suas aventuras intelectuais para o plano do *emocionar* e do *amar*¹³. A aprendizagem só é realmente possível quando fundamentada em uma conversação, que se sustenta no linguajar do amor. Dessa forma, o ato de ensinar neste mesmo colégio torna-se uma oportunidade para ressignificar experiências e criar novas narrativas que fortaleçam a identidade docente.

No texto, a passagem que descreve a direção escolar, obcecada por metodologias ativas e que impunha uma atmosfera de controle, ilustra uma situação comum nas instituições de ensino: a implementação de políticas pedagógicas sem uma reflexão adequada sobre o contexto real da escola e suas necessidades. A busca incessante por metodologias ativas, que visam uma participação mais dinâmica dos alunos, é uma tendência crescente na educação contemporânea, seja balizada pelas constantes pressões sofridas pelos professores por parte das equipes diretivas e secretarias de educação, quanto pelos próprios estudantes, os quais segundo Lèvy (1999) toleram cada vez menos seguir cursos rígidos que se distanciam de suas demandas e perspectivas.

No entanto, essa busca pode se tornar um peso, quando a gestão escolar exige um controle rigoroso sobre as práticas docentes e impõe uma atmosfera de vigilância constante, como no caso das aulas sendo observadas e registradas em atas. Tal situação remete à análise de Tragtenberg (1985) sobre as relações de poder na escola:

¹³ É a emoção central na história evolutiva humana desde o início, e toda ela se dá como uma história em que a conservação de um modo de vida no qual o amor, a aceitação do outro como um legítimo outro na convivência, é uma condição necessária para o desenvolvimento físico, comportamental, psíquico, social e espiritual normal da criança, assim como para a conservação da saúde física, comportamental, psíquica, social e espiritual do adulto.

A escola se constitui num centro de discriminação (...)um aparelho que permite o conhecimento e controle perpétuo de sua população através da burocracia escolar, do orientador educacional, do psicólogo educacional, do professor ou até dos próprios alunos(...) A prática de ensino, em sua essência, reduz-se à vigilância. Não é mais necessário o recurso à força para obrigar o aluno a ser aplicado, é essencial que o aluno, como o detento, saiba que é vigiado. Porém, há um acréscimo: o aluno nunca deve saber que está sendo observado, mas deve ter a certeza de que poderá sempre sê-lo. (Tragtenberg, 1985, p. 69)

Essa pressão sobre os docentes transforma o espaço da sala de aula em um palco de performance, onde a criatividade e a autonomia do professor são suprimidas em nome de um modelo de ensino padronizado e monitorado. Em vez de se incentivar a inovação pedagógica, os professores se veem obrigados a se adaptar às expectativas de um sistema educacional que prioriza a conformidade e a avaliação constante. Essa dinâmica pode, em muitos casos, sufocar as práticas pedagógicas criativas, como é mencionado no texto, que, ao se deparar com esse cenário, sente que suas aulas se tornam menos autênticas e mais performáticas.

Tardif (2002), em sua obra *Saberes docentes & formação profissional*, analisa os desafios relacionados aos objetivos do ensino e sua influência na prática docente. Ele destaca que os professores enfrentam um contexto marcado pela multiplicidade de objetivos pouco claros, imprecisos e frequentemente não operacionalizáveis. Esses desafios exigem improvisação, decisões constantes e adaptações à realidade do trabalho, o que pode gerar uma sobrecarga significativa. Segundo o autor:

os professores trabalham a partir de orientações de trabalho frequentemente imprecisas, que exigem não somente improvisação da parte deles, mas também escolhas e decisões quanto à maneira de compreender e realizar seus objetivos de trabalho (Tardif, 2002, p. 126).

Tardif também ressalta que o caráter geral e não operatório dos objetivos do ensino dificulta a avaliação dos resultados e o progresso dos professores, já que os efeitos de sua atuação são incertos e muitas vezes distantes no tempo. Ele observa que ensinar é agir na ausência de indicações claras e precisas sobre os próprios objetivos do ensino Tardif (2002), o que implica que os docentes precisam constantemente interpretar e redefinir suas metas em função das circunstâncias concretas do trabalho. Além disso, a multiplicidade e heterogeneidade dos objetivos escolares, associadas à falta de hierarquização,

acabam sobrecarregando os professores. Essa situação demanda esforço adicional para conciliar diferentes demandas, ao mesmo tempo que oferece pouca orientação prática.

Nesse cenário, Tardif (2002) sublinha a necessidade de uma pedagogia que valorize a autonomia do professor e sua capacidade de interpretar e adaptar os objetivos às condições concretas de ensino. Ele não aborda diretamente a gestão escolar ou a imposição de modelos únicos de ensino, mas deixa evidente que a flexibilidade e a iniciativa docente são fundamentais para lidar com as exigências variáveis e desafiadoras do trabalho pedagógico.

Além disso, o ambiente escolar, muitas vezes marcado pela multiplicidade de objetivos imprecisos e pela necessidade de constantes adaptações por parte dos professores, pode se beneficiar de um maior diálogo entre os diversos agentes da escola (professores, coordenação, direção). Embora Tardif (2002) não aborde diretamente a dinâmica de controle ou imposição de metodologias, ele sugere que os desafios da prática docente estão fortemente ligados à necessidade de interpretar e adaptar objetivos em um contexto de trabalho colaborativo.

Nesse sentido, a visão de Maturana (2009) sobre a importância das redes de conversação¹⁴ nas organizações complementa a discussão, destacando que o fortalecimento do diálogo e da colaboração dentro da escola pode contribuir para um ambiente mais aberto à inovação e à construção coletiva de soluções. Quando o sistema educacional valoriza as interações e promove espaços de troca, o trabalho docente é enriquecido, beneficiando tanto os professores quanto o desenvolvimento dos alunos. No entanto, estruturas que buscam controlar em vez de apoiar podem criar um ciclo vicioso de desmotivação, onde a inovação e a criatividade são sacrificadas em nome da conformidade. Maturana (2009) afirma que o viver em redes de conversações acabou sendo a característica mais central do modo de vida de nossos ancestrais, o que ressalta a importância de um ambiente educacional que fomente essas interações.

¹⁴ Redes de coordenações de coordenações comportamentais consensuais entrelaçadas com o emocionar. Maturana, 2009.

A reflexão proposta por Maturana (2009) destaca a importância de repensar as práticas de gestão escolar, alinhando-as com as necessidades reais de professores e alunos. Ele argumenta que a vida humana acontece como uma rede de coordenações consensuais de ações e emoções entre seres humanos (Maturana, 2009), o que implica que a gestão escolar deve considerar essas dinâmicas emocionais e sociais. A autonomia docente, a flexibilidade pedagógica e a valorização da experiência do professor são essenciais para criar um ambiente de trabalho que favoreça a inovação e o bem-estar dos educadores, resultando, assim, em um aprendizado mais significativo para os alunos. Maturana (2009) enfatiza que devemos considerar a criação de nossos filhos oferecendo-lhes as relações matrísticas¹⁵ de total confiança e aceitação, o que se aplica também ao ambiente escolar, onde a confiança e o respeito mútuo são fundamentais para o aprendizado.

O autor, ao adotar metodologias ativas como a Sala de Aula em U e o Júri Escolar, reflete sobre a necessidade de transformação na prática docente, alinhando-se com as reflexões de José Moran sobre o processo de aprendizagem. Moran (2017) destaca que a aprendizagem é ativa desde os primeiros momentos de vida, caracterizando-se por um enfrentamento de desafios complexos, combinando trilhas flexíveis e semiestruturadas. Essa visão de aprendizagem ativa é essencial para compreender a importância das metodologias adotadas, que buscam transformar o aluno de receptor passivo para participante ativo no processo de aprendizagem.

No texto, surge a ideia de Sala de Aula em U, que, é uma estratégia de organização espacial que, ao dispor as carteiras em formato de "U" ou "Meia Lua", promove maior interação entre os alunos e facilita a troca de ideias, debates e a participação ativa de todos. Essa disposição também aproxima o professor dos alunos, permitindo que ele conduza as discussões de forma mais dinâmica e personalizada. A forma física da sala de aula, nesse caso, não é meramente uma questão estética, mas uma ferramenta que estrutura as relações dentro do ambiente escolar, criando um espaço mais convidativo para o aprendizado.

¹⁵ São aquelas que valorizam a presença feminina e as relações não-hierárquicas.

O ambiente físico das salas de aula e da escola como um todo também precisa ser redesenhado dentro desta nova concepção mais ativa, mais centrada no aluno. As salas de aula podem ser mais multifuncionais, que combinem facilmente atividades de grupo, de plenário e individuais. Os ambientes precisam estar conectados em redes sem fio, para uso de tecnologias móveis, o que implica ter uma banda larga que suporte conexões simultâneas necessárias. (Moran, 2014, p. 34)

Essa disposição das carteiras em formato de "U" permite que os alunos se vejam, facilitando a interação e a troca de ideias. Essa organização espacial também contribui para a criação de um ambiente mais democrático, onde a autoridade do professor é descentralizada e os alunos têm mais liberdade para participar ativamente do processo de aprendizagem.

Vemos também a ideia de O Júri Escolar, no qual segundo a revista Unama (2023), é uma metodologia ativa que simula um tribunal, com os alunos assumindo papéis de acusados, advogados, juízes e testemunhas para debater questões em sala de aula. Essa prática coloca os alunos no centro do processo, exigindo que eles se preparem, argumentem e defendam suas ideias de maneira crítica e reflexiva, promovendo o desenvolvimento de habilidades essenciais para a formação integral dos alunos.

Ao utilizar o Júri Escolar, busca-se promover o desenvolvimento de habilidades como a argumentação, a escuta ativa, o respeito às opiniões dos outros e a resolução de conflitos de forma construtiva, preparando-os para o exercício da cidadania.

Note que, para Maturana (1997), o conhecimento é um processo que ocorre socialmente, por meio da comunicação e do entendimento mútuo entre as pessoas. Essas metodologias ativas citadas, ao buscarem promover essa troca constante, atuam diretamente na construção de redes de conversações que facilitam o aprendizado coletivo, nesse sentido, podemos pensar novamente na ideia de Redes de Conversação.

A biologia do conhecer de Maturana (1997) também nos convida à reflexão sobre o papel das emoções na aprendizagem. Maturana (1997) acredita que as emoções são fundamentais para o processo de conhecimento, pois são elas que nos motivam e coordenam o aprender e o engajar com aquilo que nos é ensinado.

O uso de metodologias ativas como a Sala de Aula em U e o Júri Escolar pode ser interpretado como uma forma de cultivar emoções positivas na sala de aula, criando um ambiente que favorece o bem-estar dos alunos e, conseqüentemente, sua aprendizagem.

5.3 História 3 - O que eu sou agora que me difere daquilo que eu era ontem?

Ontem, eu era alguém apaixonado por números e fascinado pela lógica fria da Matemática, todavia, durante dois semestres de 2015 eu iniciei o curso de Economia na Faculdade Anhanguera (UFGD estava de greve e eu necessitava saber o que é uma Universidade), conciliava os estudos com o trabalho em um mercado. Ali, entre prateleiras e caixas registradoras, descobri o dinamismo do preço, o sobe e desce invisível que movimenta o consumo. Era como assistir a uma fórmula matemática viva, pulsante, influenciada por fatores que eu desejava entender a fundo.

Quando a UFGD voltou da greve, bem no final de 2015 (Novembro/Dezembro) migrei para a Licenciatura em Matemática, o amor por Educação Financeira ainda me acompanhava. Via nela uma maneira de unir os números ao cotidiano de sala de aula. Não por acaso, meu TCC foi dedicado a esse tema, explorando como os livros didáticos do Ensino Fundamental abordavam a Educação Financeira. O sonho era levá-lo adiante, talvez até no PPGEEMAT, onde eu poderia aprofundar essa ponte entre números e cidadania.

Mas então, comecei a dar aulas... A sala de aula tem uma força que nenhum mercado ou gráfico pode reproduzir. Ver meus alunos, enfrentando suas próprias batalhas com o aprendizado, despertou algo novo em mim. Comecei a me perguntar: por que eles aprendem o que aprendem? Por que, às vezes, não aprendem? E como posso mediar esse aprendizado? Essas questões mudaram minha direção. A Educação Financeira, por mais importante que fosse, perdeu espaço para algo maior: o desejo de entender o humano, o subjetivo, o que não está nos gráficos, mas nas expressões e nos silêncios dos meus alunos.

Depois de um certo tempo no PPGECMAT, percebi que não estava mais em busca de respostas práticas, mas sim de uma compreensão mais profunda. As disciplinas como Fundamentos Epistemológicos do Ensino de Ciências e Matemática e Psicanálise Aplicada ao Ensino de Ciências e Matemática, Discurso do Sujeito Coletivo, Análise Textual Discursiva, etc., abriram janelas para um mundo que eu não sabia que existia. Compreender os Discursos, a forma como nos comunicamos e aprendemos, revelou camadas da docência que eu nunca havia explorado.

Hoje, sou alguém que olha para as práticas pedagógicas com um olhar reflexivo e crítico. Cada aula, cada interação com os alunos é uma oportunidade para (re)pensar e (re)construir. O professor que eu sou agora entende que ensinar vai muito além de transmitir conhecimento. É sobre criar espaços onde o aprendizado acontece em múltiplas dimensões: cognitiva, emocional, social.

O que me difere de ontem é essa capacidade de me mover, de deixar para trás temas que já não ressoam com minha prática e abraçar outros que falam diretamente ao coração do que significa ser Professor. Ontem, eu buscava ensinar sobre números; hoje, quero aprender sobre pessoas.

Fonte: O autor (2025)

A história descreve a jornada de um professor que, inicialmente apaixonado pela lógica da matemática, descobre na docência uma paixão ainda maior: compreender o aluno como um todo. Sua trajetória começa com a graduação em Matemática e o interesse pela Educação Financeira, buscando unir os números ao cotidiano. Nesse momento, ao se deparar com o dinamismo dos preços no mercado e buscar entender os fatores que o influenciam, ele já demonstra a reflexão na ação, característica do professor que reflete sobre sua experiência no momento em que ela acontece, buscando compreendê-la ativamente.

No entanto, ao entrar em contato com a sala de aula, ele se depara com a complexidade do processo de ensino-aprendizagem e passa a questionar as motivações e dificuldades dos alunos. Ao questionar sua prática docente e os

motivos pelos quais os alunos aprendem ou não, o autor demonstra a reflexão sobre a ação, analisando criticamente suas experiências passadas para aprimorar suas ações futuras.

Essa busca por entender o lado humano da educação o leva a aprofundar seus estudos, explorando áreas como a Psicanálise e a Análise do Discurso. A mudança de foco do autor, da Educação Financeira para a compreensão do aluno como um todo, demonstra sua capacidade de experimentar e adaptar sua prática com base em suas reflexões e novas aprendizagens. A partir dessa nova perspectiva, ele passa a enxergar a docência como uma oportunidade de criar espaços de aprendizagem que vão além da mera transmissão de conteúdo, englobando as dimensões cognitiva, emocional e social.

A Epistemologia da Prática, por Donald Schön (2000), destaca a importância do conhecimento prático e da experiência na formação profissional, em particular na área da docência. Schön (2000) argumenta que o professor reflexivo se distancia do papel de mero executor de técnicas, assumindo uma postura crítica e investigativa em relação à sua própria prática. Esse processo reflexivo se desdobra em duas dimensões: a reflexão na ação, que ocorre no momento da prática, e a reflexão sobre a ação, que se dá posteriormente, analisando criticamente as experiências vividas.

A partir da reflexão na ação, o professor ajusta suas estratégias e ações em tempo real, respondendo às demandas imediatas da sala de aula. Já a reflexão sobre a ação permite um olhar mais aprofundado sobre a prática, questionando pressupostos e buscando novas formas de pensar e agir. Na História 3, o autor demonstra essa postura reflexiva ao longo de sua trajetória, buscando constantemente aprimorar sua prática docente a partir da interação com os alunos e da análise crítica de suas experiências.

Como dito, a ideia de Reflexão na Ação segundo Schön (1992) , segundo Oliveira (2021), refere-se a:

[...] um saber que está presente nas ações profissionais podendo ser compreendido também como conhecimento técnico ou solução de problemas, ou seja, é o componente inteligente que orienta toda a atividade humana e manifesta-se no saber-fazer. (Oliveira, 2021, p. 74)

A reflexão-na-ação exigiria uma capacidade de individualizar o ensino: "... de prestar atenção a um aluno, mesmo numa turma de trinta, tendo a noção do seu grau de compreensão e das suas dificuldades" (SCHÖN, 1997, p. 82). Essa capacidade se origina em uma sequência de fatos e ações: 1) existência de uma situação inicial com a qual se responde espontaneamente; 2) estabelecimento de consequências de ações ou respostas que se distanciaram do previsto ou habituado (surpresa e tomada de consciência desta); 3) reflexão sobre o momento presente ("O que é isto?"; "E agora?") e 4) questionamentos sobre pressupostos de ação que possibilitam agir em outros momentos, o que pode desencadear a reestruturação dessas ações através de novas compreensões ou de formas de conhecer resultantes da pesquisa ou exploração do que foi observado. (Oliveira, 2021, p. 3)

No contexto da Epistemologia da Prática, a reflexão na ação e a reflexão sobre a ação se complementam, formando um ciclo contínuo de aprendizagem e desenvolvimento profissional. O professor reflexivo, segundo Schön (2000), é aquele que transita entre esses dois momentos, construindo e reconstruindo sua prática a partir da experiência e da análise crítica de suas ações e vemos isso presente na História 3 onde o autor, inicialmente focado no conteúdo, passa por um processo de transformação ao se deparar com os desafios da sala de aula. É nesse momento que a reflexão na ação se manifesta, levando-o a questionar suas práticas e adaptar seu ensino às necessidades dos alunos. Ele não se limita a transmitir informações, mas busca compreender as dificuldades e motivações de cada um, demonstrando atenção e sensibilidade às nuances do contexto.

Essa busca por individualizar o ensino, presente na reflexão na ação, fica evidente quando o autor se pergunta: "por que eles aprendem o que aprendem? Por que, às vezes, não aprendem?". Esses questionamentos impulsionam a reflexão sobre a ação, levando-o a buscar novos conhecimentos e repensar suas estratégias. A imersão em áreas como a Psicanálise e a Análise do Discurso demonstra sua vontade de compreender o aluno em sua totalidade, indo além da dimensão cognitiva e englobando aspectos emocionais e sociais.

A trajetória do autor revela esse ciclo constante de reflexão na ação e reflexão sobre a ação de acordo com Schön (2000), característico do professor reflexivo. Ele aprende com suas experiências, questiona seus pressupostos, busca novas formas de pensar e agir, construindo e reconstruindo sua prática continuamente. Essa postura o leva a uma compreensão mais profunda da

docência, reconhecendo a importância de criar espaços de aprendizagem que promovam o desenvolvimento integral do aluno.

Na obra "Emoções e Linguagem na Educação e na Política", Maturana (1998) defende a importância da aceitação do outro como um "legítimo outro" na convivência social e no aprendizado. Essa aceitação se manifesta na compreensão de que cada indivíduo possui sua história, valores e perspectivas únicas, e que o reconhecimento dessa individualidade é essencial para a construção de relações saudáveis e para o desenvolvimento do conhecimento.

Essa perspectiva se alinha com a ideia de Schön (2000) de que o professor deve buscar individualizar o ensino, adaptando-o às necessidades e características de cada aluno. No contexto da Epistemologia da Prática de Schön (2000), essa individualização do ensino se manifesta na reflexão na ação, quando o professor ajusta suas estratégias e ações em tempo real, respondendo às demandas imediatas da sala de aula.

Maturana (1998) aprofunda a noção de aceitação ao discutir o papel fundamental do amor como fundamento do social. Ele define o amor como a emoção que possibilita a aceitação do outro como legítimo outro na convivência, criando um espaço de respeito e colaboração. No contexto educacional, essa perspectiva se traduz na necessidade de o professor acolher e respeitar a individualidade de cada aluno, buscando compreender suas motivações, dificuldades e perspectivas. Maturana (1998) afirma que:

[...] O amor é a emoção que permite a aceitação do outro como legítimo outro na convivência. (...) É a emoção que constitui o domínio de condutas em que se dá a operacionalidade da aceitação do outro como legítimo outro na convivência, e é esse modo de convivência que conotamos quando falamos do social. Por isso, digo que o amor é a emoção que funda o social. Sem a aceitação do outro na convivência, não há fenômeno social. (Maturana, 1998, p. 23)

O amor, na perspectiva de Maturana (1998), não se limita a um sentimento romântico, mas se manifesta como uma emoção que aceita o outro em sua totalidade, com suas virtudes e defeitos. Essa aceitação permite a convivência em um espaço de respeito e colaboração, onde cada indivíduo se sente valorizado e reconhecido em sua singularidade. No ambiente educacional, o amor se traduz na

capacidade do professor de acolher e respeitar cada aluno, criando um clima de confiança e empatia que favorece o aprendizado.

O respeito, na visão de Maturana (1998), decorre da compreensão da singularidade de cada pessoa, com sua história, valores e visão de mundo próprios. Respeitar o outro implica reconhecer sua legitimidade, sua individualidade e seu direito de ser diferente. Maturana (1998) afirma que as relações sociais não cabem os sistemas legais, porque as relações humanas se dão na aceitação mútua e, portanto, no respeito mútuo. Ele critica as relações baseadas em obediência, exclusão e negação, argumentando que essas atitudes negam a legitimidade do outro e dificultam a construção de um verdadeiro espaço social.

Note que, na História 3, o professor demonstra uma postura que se alinha com as ideias de Maturana (1998) sobre aceitação e respeito. Ao se questionar sobre os motivos pelos quais os alunos aprendem ou não, ele demonstra uma abertura para a individualidade de cada aluno, reconhecendo que o aprendizado não é um processo homogêneo. Essa busca por entender o lado humano da educação e por reconhecer a legitimidade de cada aluno como um "legítimo outro", fica evidente quando o autor se pergunta: "por que eles aprendem o que aprendem? Por que, às vezes, não aprendem?".

Esses questionamentos, além de demonstrar a reflexão sobre a ação, impulsionam a busca por novos conhecimentos e o repensar das estratégias de ensino. Os estudos nas áreas como a Psicanálise e a Análise do Discurso, por mais que não tenha aprofundado, demonstra sua vontade de compreender o aluno em sua totalidade, indo além da dimensão cognitiva e englobando aspectos emocionais e sociais.

A trajetória do autor revela um ciclo constante de reflexão na ação e reflexão sobre a ação, característico do professor reflexivo, como descrito por Schön (2000). Aprende com suas experiências, questiona pressupostos e busca novas formas de pensar e agir, reconstruindo sua prática continuamente. Essa postura o leva a uma compreensão mais profunda da docência, criando espaços

de aprendizagem que promovam o desenvolvimento integral do aluno, como na criação dos podcasts.

A aceitação do outro como legítimo outro, na perspectiva de Maturana (1998), é essencial para criar um ambiente de aprendizado no qual os alunos se sintam acolhidos e respeitados, e onde possam desenvolver suas potencialidades e construir conhecimento de forma autônoma e colaborativa.

Sendo assim, a História 3 ilustra a trajetória de um professor que, por meio da reflexão constante e da aceitação do outro como legítimo outro, constrói uma prática docente que valoriza a individualidade e promove o desenvolvimento integral do aluno. As ideias de Schön (2000) e Maturana (1998) se entrelaçam na experiência do professor, demonstrando a importância da reflexão crítica, da aceitação do outro e do amor na construção de um ambiente de aprendizagem mais humano, colaborativo e significativo. O professor, ao se transformar em um "artista reflexivo", aberto ao diálogo e à experimentação, contribui para a construção de um espaço social onde cada aluno se sinta acolhido, respeitado e motivado a aprender.

6 O CONVERSAR SOBRE AS HISTÓRIAS: UM EU-PROFESSOR QUE RESPLANDECE NO ENSINO E NA REFLEXÃO

“Você pode saber o que disse, mas nunca o que outro escutou”.

Jacques Lacan

As histórias 1, 2 e 3 formam um mosaico da jornada de Márcio, um professor em início de carreira, imerso em experiências que moldam sua identidade docente. Cada narrativa traz à tona uma faceta diferente desse processo, revelando como as vivências e reflexões se entrelaçam para criar um profissional que busca inovar e transformar.

Na História 1 – Conversar das Conversas, vemos o professor Márcio inserido em uma Unidade Curricular Eletiva (UCE), onde, ao orientar suas alunas na criação do podcast *BullyingCast*, experimenta o poder da escuta e da colaboração. Aqui, a docência é apresentada como um espaço de descoberta, onde o aprendizado mútuo entre professor e alunos transcende a sala de aula, construindo pontes entre tecnologia, criatividade e questões sociais. Nesse contexto, Márcio reflete sobre o papel do professor como mediador, não apenas de conteúdos, mas também de relações e possibilidades.

Já na História 2 – O Eu-Márcio-Professor: Reflexões sobre a Docência, o tom muda para introspecção. Márcio revisita os desafios enfrentados para escolher e trilhar o caminho da docência, confrontando as vozes externas que desencorajavam sua escolha. A narrativa é marcada por um diálogo interno que explora o significado de ser professor, reconhecendo tanto as dificuldades quanto as oportunidades de renovação e crescimento que a profissão oferece.

Por fim, a História 3 – O Que Eu Sou Agora Que Me Difere daquilo Que Eu Era Ontem? propõe uma síntese dos processos vividos, destacando como a experiência docente transforma continuamente o indivíduo. Márcio explora as mudanças em sua percepção de si mesmo e de sua prática, enfatizando como os

desafios enfrentados e superados se tornam alicerces para a inovação e a construção de um “eu-professor” mais robusto e consciente.

Essas três histórias, embora distintas, estão profundamente conectadas por um fio condutor comum: a construção de uma identidade docente coletiva-singular. A noção de “eu-professor” apresentada no trabalho reflete como Márcio, ao se inspirar em seus próprios professores e em suas interações com alunos, colegas e tecnologias, cria uma prática pedagógica que equilibra autonomia e colaboração. Essa perspectiva está alinhada à ideia de que o professor é tanto produto quanto produtor de sua cultura profissional, conforme discutido por teóricos como Figueiredo (2021) e Tardif (2014).

Escrever estas narrativas foi como abrir um portal para revisitar momentos marcantes da minha jornada. Cada palavra escrita carregava a intensidade das experiências vividas, traduzindo o que senti, enfrentei e aprendi ao longo do caminho. A criação desses textos não foi apenas um exercício acadêmico, mas uma oportunidade de mergulhar em um espelho que refletia não apenas a minha trajetória como professor, mas também os desafios e as emoções que me atravessaram em diferentes momentos.

Enquanto escrevia, senti uma mistura de orgulho, nostalgia e ansiedade. Reviver o impacto do meu primeiro contato com a sala de aula, a elaboração de projetos inovadores e as dúvidas que me assombraram foi um exercício profundo de autoconhecimento. É como folhear um álbum de memórias, onde cada página traz lembranças que revelam algo novo. Ao mesmo tempo, a responsabilidade de traduzir essas vivências em palavras que carregassem significado, tanto para mim quanto para os leitores, gerava um sentimento de vulnerabilidade. Os textos são confissões abertas, expondo minhas falhas, incertezas e, acima de tudo, minha vontade inabalável de fazer a diferença.

Após a análise das narrativas, o processo se transformou. Ao observar de fora aquilo que antes estava tão próximo, surgiu uma nova perspectiva: a de que as histórias não são apenas sobre mim, mas sobre um “eu-coletivo” e é pensando nisso que aqui eu faço a distinção entre o Márcio e o Marcio. Note que Márcio é esse professor reflexivo, o sujeito que se coloca diante de suas experiências, as

analisa e as transforma em aprendizagens. É aquele que, com olhar crítico e sensível, busca entender as relações entre sua prática docente, as demandas de seus alunos e o contexto social em que está inserido. Márcio representa a síntese da reflexão, o "eu-professor" coletivo-singular, que se reconhece como parte de uma rede de interações e saberes, mas também como um agente de transformação em sua prática e na vida de seus estudantes.

Já o Marcio, sem acento, é o filho da Dona Gê e do Senhor Lifú, aquele que precisou entender desde cedo que o estudo é uma das poucas formas seguras de alcançar a liberdade. Ele é o jovem que carregou o peso das adversidades e das responsabilidades, enfrentando os desafios com coragem, mas sem deixar de sentir as marcas que cada um deles deixou.

O Marcio sem acento é aquele que perdeu o pai durante a graduação, mas não teve o tempo necessário para vivenciar plenamente o luto, pois precisava lutar para não reprovar nas disciplinas e seguir em frente. Ainda assim, mesmo com todo o esforço, reprovei em três disciplinas. Essa experiência, tão dolorosa quanto desafiadora, não foi apenas um momento de perda, mas também de aprendizado sobre resiliência e determinação.

Essa vivência torna o Marcio uma figura profundamente humana, alguém que sente o impacto das circunstâncias, mas que, de alguma forma, continua avançando. Ele é a base sobre a qual o Márcio reflexivo se constrói, o ponto de partida das narrativas que transformam a dor, as dificuldades e as conquistas em aprendizado e inspiração.

Cada experiência relatada carrega ecos das vozes de alunos, colegas e até mesmo dos desafios sociais e culturais que moldam o ensino. Essa compreensão trouxe um senso de conexão com aqueles que fazem parte da minha jornada.

Além disso, o momento da análise revelou o quanto essas narrativas refletem um processo contínuo de aprendizado. É como se cada texto fosse uma ponte, ligando o que fui ao que sou e ao que desejo ser. Essa percepção gerou

um sentimento de gratidão — pelas vivências que me trouxeram até aqui — e de humildade diante da constatação de que ainda há muito a crescer.

O ato de escrever e analisar não foi apenas um exercício intelectual, mas uma prática de cura e construção. Revisitar as memórias, dar-lhes forma e significado, permitiu-me enxergar a docência sob um novo prisma: como um ciclo onde ensinar é também aprender, e onde os desafios enfrentados se transformam em alicerces para novas possibilidades.

Neste "conversar dos discursos", reafirmo que minha identidade docente não é estática, mas um reflexo de tudo o que vivi e de todos que cruzaram meu caminho. É na interação entre passado, presente e futuro que encontro a força para continuar inovando e construindo, não apenas como professor, mas como ser humano em constante transformação.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Se a liberdade significa alguma coisa, será sobretudo o direito de dizer às outras pessoas o que elas não querem ouvir”.

George Orwell

A pesquisa revela que a constituição do eu-professor no início da carreira é um processo complexo, marcado por desafios, inseguranças e a busca por inovação. Um dos principais achados é que as práticas pedagógicas inovadoras, como o uso de TIDICs e Metodologias Ativas, desempenham um papel fundamental nesse processo. Um exemplo destacado é o desenvolvimento do BullyingCast, criado por alunos, que não apenas promove a aprendizagem de maneira envolvente, mas também fortalece a relação entre o professor e os estudantes. Essa interação pedagógica mais próxima entre professor e alunos cria um ambiente colaborativo e dinâmico, onde o conhecimento é construído de forma conjunta.

Vemos que o elemento constitutivo do eu-professor, segundo a pesquisa, envolve principalmente a interação entre a experiência acumulada e a vontade de inovar. A trajetória vivida pelo professor, desde as memórias de sua própria educação até os desafios que enfrenta em sala de aula, influencia diretamente sua prática pedagógica. Além disso, a inovação se torna uma força motriz nesse processo, especialmente através do uso de novas ferramentas e abordagens, como as redes sociais, podcasts e outras tecnologias digitais.

O professor, ao adotar essas práticas, se reinventa continuamente, promovendo uma relação de ensino-aprendizagem mais próxima dos alunos e do contexto social atual. Essa relação pedagógica entre professor e alunos é central na constituição do eu-professor, pois ao ouvir e valorizar as vozes dos estudantes, o professor reforça sua identidade e se adapta às demandas da educação contemporânea.

A pesquisa também anuncia várias possibilidades para o desenvolvimento futuro da prática docente. A integração das tecnologias digitais é vista como uma

oportunidade promissora para transformar o ambiente escolar, tornando-o mais interativo e relevante para os alunos, porém, é uma prática que exige determinado empenho para que seu uso de fato seja pertinente com o contexto da aula. Ferramentas como podcasts, redes sociais e metodologias ativas possibilitam uma maior participação dos alunos no processo de aprendizagem, o que pode fomentar um ensino mais significativo. Além disso, a pesquisa sugere que essas inovações, aliadas à reflexão constante sobre a prática pedagógica, podem fortalecer a identidade profissional do professor, permitindo que ele construa uma prática mais confiante e conectada com as necessidades dos estudantes. Assim, a pesquisa aponta que o caminho para a construção do eu-professor passa pela interação pedagógica constante com os alunos e pela capacidade de adaptar o ensino às novas demandas da sociedade e da tecnologia.

Os objetivos não se limitam a analisar a trajetória pessoal como professor, mas incluem investigar como práticas pedagógicas inovadoras, como o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) e Metodologias Ativas, podem impactar positivamente a identidade docente e o desenvolvimento profissional. Através da análise de narrativas, pretende-se refletir sobre os desafios, as inseguranças e as possibilidades que caracterizam o início da carreira docente, destacando o papel transformador da experimentação, da interdisciplinaridade e da criatividade na prática pedagógica.

Além disso, busca-se contribuir para a reflexão de abordagens pedagógicas que dialoguem diretamente com a realidade contemporânea dos alunos. Ferramentas tecnológicas, como podcasts e redes sociais, são exploradas como recursos que tornam o ensino mais dinâmico e conectado às vivências dos estudantes. Este trabalho objetiva oferecer uma base teórica e prática que inspire outros professores a refletirem sobre suas próprias práticas, integrando inovações que fortaleçam a aprendizagem significativa e promovam uma relação mais engajada e colaborativa no ambiente escolar.

Por fim, esta dissertação busca uma compreensão mais profunda sobre a constituição do eu-professor coletivo-singular no início da docência, considerando

as influências das experiências vividas no contexto educacional por meio da análise de narrativas produzidas sobre a docência em matemática.

Revisitando o problema central que norteia este trabalho, sendo ele: “Como se constitui o eu-professor coletivo-singular no processo de início de docência em matemática, movido pela experiência e a vontade de inovar?”, é possível compreender que as narrativas produzidas são capazes de descrever este professor iniciante e como, ao longo dos primeiros anos da docência eu Marcio, venho me constituindo como professor, comprometido com minha profissão e, principalmente, com os meus estudantes, buscando construir um espaço de convivência capaz de legitimar e aceitar o outro, como legítimo outro na convivência, a partir do momento em que eu me aceito e me legitimo neste espaço.

Ao concluir a escrita deste texto, percebo que ainda há um vasto campo de estudos sobre a temática. Muito longe do que acreditava ao iniciar a escrita desta dissertação, hoje consigo compreender que as respostas que busco, no pesquisar sobre minha própria ação, são temporárias, se modificam no movimento da docência. Encerro este ciclo com a certeza de que muitos outros irão se iniciar, em um movimento natural daqueles que assim como eu acreditam na educação como um processo transformador.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. Tecnologia na escola: criação de redes de conhecimento. In: ALMEIDA, M. E. B.; MORAN, J. M. (Org.) Integração das tecnologias educacionais. Brasília: MEC/SEED, 2005.

António (Coord.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

BONINI, Tiziano. La Radio nella Rete. Storia, estetica, usi sociali. Milan: Costa & Nolan, 2006.

CLANDININ D. J.; CONNELLY, F. M. Pesquisa Narrativa: experiências e história em pesquisa qualitativa. Uberlândia: EdUFU, 2011.

Da CUNHA, M.I. Lugares de formação: tensões entre a academia e o trabalho docente. In: DALBEN, A.I.L.F. et al. (Orgs.). Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p.129-49.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Relatos de experiência e investigação narrativa. In: LARROSA, J. Déjame que te cuente. Barcelona: Editorial Laertes, 1994

COSSETTI, Melissa Cruz. O que é inteligência artificial? Máquinas inteligentes; saiba o que é inteligência artificial, como ela funciona e onde pode ser encontrada hoje. Tecnoblog, 2028. Disponível em: <https://tecnoblog.net/responde/o-que-e-inteligencia-artificial/>. Acesso em: 1 jul. 2023.

FIGUEIREDO. T. D. O eu-professor coletivo-singular: discursos sobre as tecnologias em uma rede fechada de conversações. Curitiba: Appros, 2021.

FILSTEAD, W. Qualitative methods: a needed perspective in GARCIA, Maria M. A.; HYPOLITO, Alvaro M.; VIEIRA, Jarbas S. As identidades docentes como fabricação da docência. Educação e Pesquisa. São Paulo, v.31 n.1, pp.45-56, jan./mar. 2005.

GATTI, B. A. Pesquisa, educação e pós-modernidade: confrontos e dilemas. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 125, p. 17-38, 2005.

GISCOMGIZ. Sobre a Gis. Disponível em: <https://giscomgiz.com.br/sobre-a-gis/>. Acesso em: 13 ago. 2024.

HUMANISTA MAT. Canal oficial. YouTube, 2024. Disponível em: https://www.youtube.com/channel/UCoB7wLA9hJ8-H4ss1KIR_JQ/featured. Acesso em: 13 ago. 2024.

HUMANISTA MAT. Página oficial. Facebook, 2024. Disponível em: <https://www.facebook.com/humanistamat>. Acesso em: 13 ago. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Cidades e Estados: Nova Alvorada do Sul. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ms/nova-alvorada-do-sul.html>. Acesso em: 17 out. 2024.

KENSKI, V. M. Tecnologias de ensino presencial e a distância. Campinas: Papyrus, 2003.

KITZINGER, J. Focus groups with users and providers of health care. In: POPE, C.; MAYS, N. (Org.). *Qualitative research in health care*. 2. ed. London: BMJ Books, 2000.

MATO GROSSO DO SUL (Estado). Escola da Autoria de MS é modelo de gestão em todo Brasil. Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/escola-da-autoria-de-ms-e-modelo-de-gestao-em-todo-brasil/>. Acesso em: 17 out. 2024.

MATURANA, H. Cognição, ciência e vida cotidiana. 2001. Disponível em: <https://sites.ufpe.br/wp-content/uploads/sites/49/2021/10/Ciber-6b-26-nov.-MATURANA-Humberto-2001-Cognicao-ciencia-e-vida-cotidiana.pdf>. Acesso em: 15 out. 2024.

MATURANA, H. R. Uma abordagem da educação atual na perspectiva da biologia do conhecimento. In: MATURANA, H. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998. p. 11-35.

MATURANA, Humberto. *Conversações matrísticas e patriarcais*. 2009. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4899371/mod_resource/content/10/Conversa%C3%A7%C3%B5es%20matr%C3%ADsticas%20e%20patriarcais.pdf. Acesso em: 7 jan. 2025.

MATURANA, Humberto. *Emoções e Linguagem na Educação e na Política*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1997.

MONTAGNA, P. Narcisismo, considerações atuais. *Junguiana*, São Paulo, n. 14, p. 78-84, 1996.

MORAN, J. M. Construindo novas narrativas significativas na vida e na educação. In: PORTO, A. P. T.; SILVA, D. A.; PORTO, L. T. (Org.). *Narrativas e mídias na escola*. Frederico Westphalen: URI, 2014. (Série Novos Olhares; v. 7).

MORAN, José. *Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora: uma Abordagem Teórico-Prática*. Porto Alegre: Penso, 2018.

MORAN, José; MASETTO, Marcos; BEHRENS, Marilda. Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica. Campinas: Papirus, 2000.

OLIVEIRA, Ingrid Barbara Pereira Micheletto de. Ação-reflexão-ação: processo de formação continuada. 2021. 13 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procopio, 2021.

p. 33-48.

PATEL, Neil. O que são Instagram Reels? Neil Patel Blog, 2023. Disponível em: <https://neilpatel.com/br/blog/instagram-reels/#:~:text=O%20feed%20%C3%A9%20um%20espa%C3%A7o,em%20formato%20semelhante%20ao%20TikTok>. Acesso em: 17 out. 2024.

SANTOS, A.; SILVA, B.; OLIVEIRA, C. Título do artigo. Revista de Administração Contemporânea, v. X, n. Y, p. XX-XX, ano. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rac/a/PBfKgZQK7gXPYd7PRKkVX3N/?lang=pt>. Acesso em: 17 mar. 2025.

SCHÖN, D. (2000). Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos In: Nóvoa, A. (Org.). Os professores e a sua formação 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 79-91.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Coord.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SERRÃO, M. I. B. Superando a racionalidade técnica na formação: sonho de uma noite de verão. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002. p. 151-160.

SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel da. Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade. Salvador: EDUFBA, 2010. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/cb>. Acesso em: 17 mar. 2025.

SPADINI, A. Inteligência artificial e os impactos no ensino e na educação. São Paulo: FTD, 2023.

SPADINI, Allan Segovia. O que é IA Generativa? GPT, ChatGPT e Midjourney. Alura, 20 jun. 2023. Disponível em: <https://www.alura.com.br/artigos/inteligencia-artificial-ia-generativa-chatgpt-gpt-midjourney>. Acesso em: 2 jul. 2023.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p.129-49.

TRAGTENBERG, Maurício. Relações de poder na escola. Lua Nova: Revista de Cultura e Política, São Paulo, n. 1, p. 68-72, 1985.

UNAMA. O que é júri simulado? Entenda o tema e saiba como participar. 2023. Disponível em: <<https://www.unama.br/noticias/o-que-e-juri-simulado-entenda-o-tema-e-saiba-como-participar>>. Acesso em: 10 jan. 2025.