

**[NARRATIVAS DO EU-PROFESSOR COLETIVO-SINGULAR:
REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO DE INÍCIO DA
DOCÊNCIA EM MATEMÁTICA
NARRATIVES OF THE COLLECTIVE-SINGULAR TEACHER
SELF: REFLECTIONS ON THE PROCESS OF BEGINNING
MATHEMATICS TEACHING**

*Marcio Brito de Oliveira*¹

*Tiago Dziekaniak Figueiredo*²

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 e 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

¹ Instituição: Universidade Federal da Grande Dourado. Contato: youlose12@live.com. Orcid : <https://orcid.org/0000-0001-8637-5820>.

² Instituição: Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Contato: tiago@furg.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6383-7252>.



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.

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.

1 INTRODUÇÃO

As influências tecnológicas impulsionam as formas de ser, estar e atuar em nossa sociedade. As demandas emergentes causadas pela necessidade da apropriação ao uso de ferramentas tecnológicas fazem com que todos os ramos da sociedade sejam impactados e, a escola como parte desta, precisa estar em um movimento constante de adaptação e adequação.

Neste movimento, os professores necessitam estar sempre atualizados e dispostos a conhecerem e a explorarem as mais diversificadas tecnologias, incluindo ferramentas emergentes como Inteligências Artificiais (IAs) e plataformas de mídia social, exigindo assim um compromisso contínuo com a aprendizagem dos estudantes e o desenvolvimento profissional dos professores.

Na corrente que demanda a necessidade da inserção de tecnologias nas escolas há também a necessidade de adoção de abordagens pedagógicas dinâmicas e relevantes para o contexto atual, o que pode implicar na criação de projetos interativos, como o uso de podcasts para discutir temas importantes e que pode tornar o aprendizado mais envolvente e significativo.

A pandemia de COVID-19 fez emergir a importância de termos professores cada vez mais flexíveis e capazes de se adaptar às mudanças, ajustando as

metodologias de ensino e utilizando tecnologias digitais como forma de 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 professor não apenas ensine, mas também apoie e inspire os alunos a superar desafios pessoais e acadêmicos.

Esse movimento formativo e profissional faz com que esta pesquisa — desenvolvida no âmbito de mestrado em um programa de pós-graduação no estado de Mato Grosso do Sul — busque compreender como se constitui o eu-professor coletivo-singular no processo de início de docência em Matemática movido pela experiência e a vontade de inovar, tendo como objetivo: 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.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico deste estudo fundamenta-se, centralmente, na noção de eu-professor coletivo-singular, desenvolvida por Figueiredo (2021), que compreende a constituição do professor como um processo relacional, histórico e cultural, construído nas redes de conversações das quais o sujeito participa ao longo de sua trajetória formativa e profissional. Essa perspectiva permite compreender o professor como um sujeito que se constitui simultaneamente como produto e produtor de sua cultura profissional, articulando dimensões individuais e coletivas na construção de sua identidade docente.

Em diálogo com esse eixo central, mobilizam-se as contribuições de Tardif (2014), que fundamenta a compreensão dos saberes docentes como construções sociais, historicamente situadas e produzidas nas interações do trabalho pedagógico. A partir desse referencial, o saber do professor é compreendido para além de uma dimensão estritamente cognitiva, sendo reconhecido como resultado de negociações, práticas e relações estabelecidas no contexto escolar.

Complementarmente, os estudos de Da Cunha (2010) contribuem para a análise das racionalidades da prática docente, evidenciando que os saberes profissionais não se manifestam de forma homogênea, mas são mobilizados de maneira situada, orientados por valores, escolhas e lógicas que atravessam o

cotidiano da docência. Essa perspectiva tensiona e amplia a abordagem de Tardif ao destacar o papel da agência docente na organização e no uso dos saberes profissionais.

A noção de professor reflexivo, desenvolvida por Schön (2000), também integra o referencial teórico do estudo, ao possibilitar a compreensão da docência como uma prática investigativa, marcada pelos movimentos de reflexão na ação e reflexão sobre a ação. Essa contribuição é fundamental para analisar os processos formativos vivenciados no início da docência, especialmente diante de situações inesperadas e complexas que exigem tomada de decisão e reorganização da prática pedagógica.

Por fim, a Biologia do Conhecer, proposta por Maturana (1998), oferece um aporte epistemológico que permite compreender o conhecimento como um fenômeno relacional, fundado no emocionar e nas redes de conversações. Essa perspectiva desloca leituras excessivamente técnicas da docência, inserindo a formação do professor em um domínio ético-relacional, no qual a aceitação do outro como legítimo outro na convivência se constitui como fundamento do social e do educativo.

Assim, o referencial teórico adotado articula-se a partir do eixo central "O Eu-Professor Coletivo-Singular" sustentado e tensionado pelas contribuições de Tardif (2014), Da Cunha (2010), Schön (2000) e Maturana (1998), possibilitando analisar a constituição da identidade docente no início da docência em Matemática.

3 A METODOLOGIA DO TRABALHO

A presente pesquisa inscreve-se no campo da abordagem qualitativa (Bauer; Gaskell, 2017), assumindo a pesquisa narrativa como perspectiva teórico-metodológica. Tal escolha fundamenta-se na compreensão de que os processos de formação docente e de constituição da identidade profissional não podem ser reduzidos a explicações objetivas ou mensuráveis, mas exigem um olhar atento às experiências vividas, às emoções, às relações e aos sentidos produzidos no cotidiano da prática pedagógica.

A pesquisa narrativa, conforme proposta por Connelly e Clandinin (1994), constitui-se como um modo de investigação que toma a experiência como fenômeno central de estudo, compreendendo que os sujeitos constroem sentidos sobre sua trajetória por meio da linguagem e da narrativa. Nesse sentido, narrar não se limita a relatar acontecimentos, mas envolve um processo reflexivo no qual o sujeito revisita

sua história, interpreta suas vivências e produz compreensões sobre si e sobre o contexto em que atua.

No âmbito desta investigação, a narrativa assume uma dupla função: é, simultaneamente, objeto e método de pesquisa. As narrativas produzidas pelo pesquisador professor em início da docência em Matemática, constituem o material empírico do estudo e, ao mesmo tempo, o dispositivo analítico que possibilita compreender a constituição do “eu-professor coletivo-singular” no entrelaçamento entre experiência pessoal, formação acadêmica, cultura escolar e relações sociais.

Foram elaboradas três narrativas, intituladas: Conversar das Conversas: Vozes que Surpreendem e Transformam; O eu-Márcio-professor: reflexões sobre a docência; e O que eu sou agora que me difere daquilo que eu era ontem? Esses textos narrativos emergem das experiências vividas pelo autor em uma escola estadual do município de Nova Alvorada do Sul – MS, no período de 2023 a 2025, especialmente no contexto das Unidades Curriculares Eletivas e do desenvolvimento de projetos pedagógicos mediados por tecnologias digitais, como o podcast BullyingCast.

A análise das narrativas não se orienta pela busca de generalizações, mas pela produção de compreensões teóricas a partir da singularidade da experiência, dialogando com referenciais da formação de professores, da epistemologia da prática e da biologia do conhecer. Nesse movimento analítico, as narrativas são entrelaçadas às contribuições de autores como Tardif (2014), Da Cunha (2010), Schön (2000), Maturana (1998) e Figueiredo (2021), de modo a evidenciar como os saberes docentes, as racionalidades da prática, a reflexão sobre a ação e as redes de conversação participam da constituição da identidade docente.

Assume-se, portanto, uma postura investigativa em que o pesquisador não se coloca como observador externo, mas como sujeito implicado na pesquisa, reconhecendo que sua história, suas emoções e suas escolhas pedagógicas integram o processo de produção do conhecimento. Tal posicionamento epistemológico reforça a coerência entre o problema de pesquisa, os objetivos propostos e a opção metodológica adotada, permitindo compreender a docência como um processo dinâmico, relacional e em constante transformação.

Assumir a pesquisa narrativa como perspectiva teórico-metodológica implica, igualmente, reconhecer seus limites e desafios. Ao tomar a própria experiência como material de investigação, o pesquisador-professor ocupa uma posição de implicação direta com o campo pesquisado, o que exige um exercício contínuo de reflexividade

para que a análise não se reduza a uma descrição autobiográfica ou a um relato meramente experiencial. A narrativa, ao mesmo tempo em que possibilita acessar dimensões subjetivas, emocionais e relacionais da docência, frequentemente invisibilizadas por abordagens mais objetivistas, demanda cuidado na articulação entre experiência e teoria, de modo que a singularidade vivida seja tensionada analiticamente à luz dos referenciais mobilizados. Nesse sentido, o principal desafio desta investigação consistiu em transformar a vivência narrada em objeto de reflexão teórica, reconhecendo que toda narrativa é uma construção situada, atravessada pela memória, pelo tempo e pelas redes de conversações nas quais o sujeito está inserido.

4 DIÁRIO DO EU-PROFESSOR: CONTANDO HISTÓRIAS

Nesta seção vamos apresentar e analisar as histórias construídas pelo primeiro autor deste texto, as quais servirão como elemento de análise teórica. Aqui, serão apresentados os textos: “Conversar das Conversas: Vozes que Surpreendem e Transformam” e “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), nos quais a constituição do professor é compreendida como a de um sujeito que se constitui e é constituído por diferentes culturas, elaborando seu fazer docente de forma autônoma, embora em estreita articulação 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 [...].

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

4.1 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 trajetória profissional inicial entrelaçada entre as áreas de Física e Matemática, ele navegava pelas águas ainda desconhecidas do Ensino Médio e do Ensino Fundamental, buscando construir sua rota orientada pela paixão que irradiava em 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 campo de aprendizagem e descoberta. As quatro áreas do conhecimento — Linguagens, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Matemática e suas Tecnologias — seriam as estrelas-guia para os projetos desenvolvidos pelos alunos.

A sala foi dividida em quatro grupos, com liberdade para escolher um campo vasto de investigação. Entre eles, um grupo 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 coletivo e vibrante contra o bullying e a violência no contexto escolar.

Quando as alunas apresentaram a ideia, o coração de Márcio acelerou. Por um instante, ele se percebeu como um aluno atento, tomado pela admiração que antes sentira pelo professor favorito. O brilho nos olhos das meninas, a paixão em suas vozes, faziam da sala de aula um palco de possibilidades, onde cada palavra parecia tecer fios de esperança e transformação.

O projeto refletia as próprias inquietações de Márcio. À medida que 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 profundamente em sua mente que, em sua clareza, poderia rivalizar com os manuscritos mais profundos de Nietzsche. Em cada desafio, em cada nova ideia que surgia, essa frase ecoava como um mantra, tornando-se 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 adoção 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 ensinar, uma nova maneira de dançar a complexa coreografia do "linguajar" e do "emocionar".

E assim, nas interconexões e nas conversas, Márcio entendia que sua própria formação docente estava profundamente entrelaçada à de seus alunos. Cada projeto e cada ideia tornavam-se oportunidades 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 de sua paixão pela educação. (Relato do autor, 2025).

A História 1 oferece elementos potentes para refletir sobre a constituição da Identidade Docente no início da carreira, evidenciando que tornar-se professor é um processo marcado por relações, escolhas e deslocamentos constantes.

Cabe salientar que, neste estudo, compreende-se "Identidade Docente" de acordo com Garcia, Hypolito e Vieira (2005, p. 22), para os quais:

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.

Ao ler essa história, muitas dúvidas emergem, dentre elas: 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 cocriar o espaço educativo? Qual é a essência desses saberes? . Essas questões poderiam se desdobrar indefinidamente. Importa destacar que perguntas dessa natureza não têm como finalidade o mentalismo (Tardif, 2014), ou seja, não buscam reduzir o conhecimento, de forma exclusiva ou predominante, a processos mentais como representações, crenças, imagens ou processamento de informações sustentados apenas pela atividade cognitiva individual.

Em termos filosóficos, o mentalismo constitui uma forma de subjetivismo, pois tende a reduzir o conhecimento — e, em algumas de suas formulações mais radicais, a próprias realidades — 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).

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 e professores de diferentes áreas do saber e com os próprios 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, na qual 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 configura-se como 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.

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 (2010) se concentra nas racionalidades individuais que orientam a prática docente. A articulação entre os referenciais de Tardif, Da Cunha, Schön e Maturana permite aprofundar a compreensão da constituição do eu-professor coletivo-singular a partir de diferentes perspectivas teóricas que, embora convergentes em alguns aspectos, também se tensionam entre si. Tardif (2014) enfatiza que os saberes docentes são fundamentalmente sociais, produzidos nas interações e nas condições concretas de trabalho, deslocando a docência de uma concepção individualizante para uma construção coletiva. Da Cunha (2010), ao tratar das racionalidades da prática, complementa essa perspectiva ao evidenciar que esses saberes sociais não se manifestam de forma homogênea, mas são mobilizados de maneira situada, a partir das escolhas, valores e lógicas que orientam a ação do professor em contextos específicos. Nesse sentido, enquanto Tardif (2014) destaca a origem social dos saberes, Da Cunha (2010) tensiona essa compreensão ao evidenciar o papel da agência docente na organização e no uso desses saberes.

A contribuição de Schön (2000) amplia esse debate ao deslocar o foco para o movimento reflexivo do professor diante da ação, evidenciando que o saber docente não se esgota nem na socialização dos conhecimentos, nem nas racionalidades previamente estruturadas, mas se constrói no enfrentamento de situações inesperadas, nas quais o professor reflete na e sobre a ação. Essa perspectiva

enrijece abordagens mais estruturais ao enfatizar o caráter processual e inacabado da prática docente. Já Maturana (1998), ao compreender o "conhecer" como um fenômeno relacional fundado no Emocionar e nas Redes de Conversações, desafia leituras excessivamente cognitivas ou técnicas da docência, inserindo a constituição do professor em um domínio ético-relacional, no qual o outro é reconhecido como legítimo outro na convivência. Assim, o conceito de eu-professor coletivo-singular emerge do entrelaçamento dessas perspectivas: é coletivo, porque se constitui nas relações sociais e culturais; é singular, porque se expressa nas escolhas, reflexões e emoções que atravessam a experiência vivida do professor em início de docência.

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.

4.2 HISTÓRIA 2 - O QUE 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 — a Universidade Federal da Grande Dourados (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 Trabalho de Conclusão de Curso (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 Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECMAT), 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; 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 em que 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. (Relato do autor, 2025).

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 2, 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 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".

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 constitui a partir de uma sequência articulada de fatos e ações. Inicialmente, o sujeito se depara com uma situação à qual responde de modo espontâneo, mobilizando saberes habituais. Em seguida, surgem consequências inesperadas dessas ações, gerando surpresa e tomada de consciência acerca do distanciamento em relação ao que era previsto. Diante desse estranhamento, o sujeito passa a refletir sobre o momento presente, formulando questionamentos como "O que é isto?" e "E agora?". Esse movimento reflexivo conduz, então, à problematização dos próprios pressupostos que orientam a ação, possibilitando a reestruturação das práticas a partir de novas compreensões ou de modos de conhecer construídos por meio da investigação e da exploração da experiência vivida (Oliveira, 2021, p. 3).

No contexto da Epistemologia da Prática, a reflexão na e 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 2, em que 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 as 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 e 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.

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, p. 23) 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.

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, no qual 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 nos 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 2, 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 em que os alunos se sintam acolhidos e respeitados, possibilitando o desenvolvimento de suas potencialidades e a construção do conhecimento de forma autônoma e colaborativa.

Sendo assim, a História 2 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 no qual cada aluno se sinta acolhido, respeitado e motivado a aprender.

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

As Histórias 1 e 2 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), em que, 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, pois 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 Que Eu Sou Agora Que Me Difere Daquilo Que Eu Era Ontem? o professor 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 duas 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 só minha trajetória como professor, mas também os desafios e as emoções que me atravessaram em diferentes momentos.

Após a análise das narrativas, o processo de escrita e reflexão se transformou. Ao observar, de forma distanciada, aquilo que antes me estava tão próximo, surgiu uma nova perspectiva: a de que as histórias narradas não dizem respeito apenas a mim, mas a um "eu-coletivo". É a partir dessa compreensão que, neste texto, estabeleço a distinção entre Márcio e 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.

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 em que ensinar é também aprender, e em que os desafios enfrentados se transformam em alicerces para novas possibilidades.

Referências

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

Da CUNHA, Maria Isabel. Lugares de formação: tensões entre a academia e o trabalho docente. *In*: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. et al. (Orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p.129-49.

CONNELLY, Franklin Michael.; CLANDININ, Dorothy Jean. **Relatos de experiência e investigación narrativa**. *In*: LARROSA, Jorge Bondía. Déjame que te cuente. Barcelona: Editorial Laertes, 1994. p. 664 -667.

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

GARCIA, Maria Manuela Alves.; HYPOLITO, Alvaro Luiz Moreira.; VIEIRA, Jarbas Santos. **As identidades docentes como fabricação da docência**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n.1, p. 45-56, jan./mar. 2005.

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

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 Procópio, 2021.

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

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

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

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

Submetido em: 22/03/2025

Aceito em: 19/11/2025

