



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**GILSON PEQUENO DA SILVA**

**SÉRIE “GIZ”: NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DE UM  
PROFESSOR DE CIÊNCIAS E DE BIOLOGIA**

**Uberlândia, MG**

**2026**

**GILSON PEQUENO DA SILVA**

**SÉRIE “GIZ”: NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DE UM  
PROFESSOR DE CIÊNCIAS E DE BIOLOGIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação em Ciências e Matemática

Orientador: Prof. Dr. Sandro Rogério Vargas Ustra

**Uberlândia, MG**

**2026**

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU  
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

S586  
2026

Silva, Gilson Pequeno da, 1973-  
Série "Giz": narrativas autobiográficas de um professor de  
Ciências e de Biologia [recurso eletrônico] / Gilson Pequeno da  
Silva. - 2026.

Orientador: Sandro Rogério Vargas Ustra.  
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-  
graduação em Educação.

Modo de acesso: Internet.

DOI <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2026.99>

Inclui bibliografia.

Inclui ilustrações.

1. Educação. I. Ustra, Sandro Rogério Vargas, 1969-, (Orient.). II.  
Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em Educação.  
III. Título.

CDU: 37

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:  
Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091  
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074



### ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Tese de Doutorado Acadêmico, 16/2026/492, PPGED				
Data:	Vinte e sete de fevereiro de dois mil e vinte e seis	Hora de início:	8h30min	Hora de encerramento:	12h10min
Matrícula do Discente:	12213EDU019				
Nome do Discente:	GILSON PEQUENO DA SILVA				
Título do Trabalho:	"Série "Giz": narrativas autobiográficas de um professor de Ciências e de Biologia"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Educação em Ciências e Matemática				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"Apoio à prática pedagógica do professor de Ciências/Física"				

Reuniu-se, através da sala virtual RNP (<https://conferenciaweb.rnp.br/webconf/sandro-rogerio-vargas-ustra>), da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Amanda Maurício Pereira Leite - UFT; Raquel Martins Fernandes - EPCAR; Fernanda Monteiro Rigue - UFU; Tiago Amaral Sales - UFU e Sandro Rogério Vargas Ustra - UFU, orientador do candidato.

Iniciando os trabalhos, o presidente da mesa, Dr. Sandro Rogério Vargas Ustra, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato, agradeceu a presença do público e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir, o senhor presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos examinadores, que passaram a arguir o candidato. Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o candidato:

Aprovado.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar, foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que, após lida e achada conforme, foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Sandro Rogério Vargas Ustra, Professor(a) do Magistério Superior**, em 27/02/2026, às 12:18, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Tiago Amaral Sales, Professor(a) do Magistério Superior**, em 27/02/2026, às 12:58, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Fernanda Monteiro Rigue, Professor(a) do Magistério Superior**, em 27/02/2026, às 15:50, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Raquel Martins Fernandes, Usuário Externo**, em 04/03/2026, às 11:43, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Amanda Mauricio Pereira Leite, Usuário Externo**, em 10/03/2026, às 12:41, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://www.sei.ufu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **7091609** e o código CRC **DD87403A**.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, primeiramente, por sustentar meus passos, iluminar minhas escolhas e fortalecer minha caminhada ao longo de todo este percurso formativo.

À minha mãe, **Maria Socorro da Silva**, e ao meu pai, **Manoel Pequeno da Silva** (*in memoriam*), por serem o alicerce do meu processo de formação humana e educacional, pelos valores transmitidos e pelo amor que sustenta minha trajetória. Aos meus **irmãos**, Gildásio, Gislane e José (*in memoriam*) pelo apoio incondicional em todos os momentos. Aos meus **sobrinhos e sobrinhas**, pela alegria, pelo afeto e pela inspiração que renovam diariamente meus sentidos de vida. Aos amigos e colegas de trabalho, pela compreensão, incentivo e presença ao longo deste percurso, em especial, Maria Geni e Vanessa, sempre presentes e companheiras de viagens, congresso e férias. Aos colegas de percurso acadêmico, pela partilha de saberes, diálogos, inquietações e aprendizagens construídas coletivamente, que tornaram essa trajetória mais significativa.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão da bolsa de estudos durante os dois últimos anos do curso, possibilitando as condições materiais necessárias para a realização desta pesquisa.

Agradeço, ainda, à coordenação e aos integrantes do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de Uberlândia, pela disponibilidade e agilidade bem como à SEDUC/MT e à SMECEL/VG, pelo afastamento concedido, o qual foi essencial para a dedicação às atividades do doutorado.

À **Professora Dra. Daniela Franco Carvalho**, orientadora que acreditou neste projeto desde o início, pela escuta sensível, pela confiança e pela condução ética e comprometida do processo formativo.

Ao **Professor Dr. Sandro Rogério Vargas Ustra**, por assumir a orientação na etapa final e caminhar comigo na conclusão de um projeto iniciado com tanto significado, contribuindo com rigor, sensibilidade e generosidade acadêmica.

Aos membros da banca examinadora, **Dr. Tiago Amaral Sales**, **Dra. Amanda Maurício Pereira Leite**, **Dra. Raquel Martins Fernandes** e **Dra. Fernanda Monteiro Rigue**, pela disponibilidade, pelas contribuições qualificadas e pelo diálogo acadêmico respeitoso, que enriqueceram este trabalho.

Por fim, a todos que, direta ou indiretamente, fizeram parte desta trajetória, meu sincero agradecimento.

Uma tese como uma série?  
Uma série como uma tese?  
Uma vida em série?  
Uma vida levada à sério na docência, na vida, na educação?  
Uma vida impactando outras vidas...  
Como não ser apenas uma vida?  
Como perceber-se nos encontros com outras vidas?  
Como reconhecer-se atravessado pelos tantos outros que compõem a educação  
contigo?  
Estudantes, professoras e professores, diretoras e diretores, orientadoras e  
orientadores...  
Pessoas...  
Lugares...  
Saberes curriculares...  
Saberes científicos...  
Saberes de vida...

Professor Dr. Tiago Amaral Sales - UFU

Ressalta-se que a escrita de caráter poético presente neste trecho foi originalmente elaborada pelo professor Dr. Tiago Amaral Sales no parecer de qualificação desta pesquisa, sendo aqui mantida e incorporada ao texto final.

## RESUMO

Trata-se de uma pesquisa narrativa autobiográfica, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e vinculada ao grupo de pesquisa Amplia – Amálgama, tendo como foco a investigação da importância da sensibilidade na docência a partir da trajetória de um professor de Ciências e Biologia. O presente texto configura-se, portanto, em uma contribuição a produções que refletem sobre os limites entre ficção e autobiografia. Por meio da escrita de si, em primeira pessoa do singular estruturada em forma de “série”, o texto apresenta episódios marcantes vividos ao longo da carreira de professor, revelando como a aproximação com os estudantes e suas realidades têm o potencial de transformar tanto o educador quanto o processo de ensino-aprendizagem. Ao revisitar suas experiências profissionais, o professor-narrador compreende que conhecer e acolher as vivências, os afetos e os desafios de seus estudantes são essenciais para a construção de um vínculo pedagógico significativo. Essa conexão, cultivada com base na escuta atenta e na empatia, reforça a concepção de que o ensino vai além da mera transmissão de conteúdos: ele é, sobretudo, um exercício de presença, partilha e afetação mútua. A série nominada *GIZ* dramatiza as dificuldades enfrentadas por esse docente — desde a precariedade das condições materiais de trabalho até a ausência de recursos didáticos —, mas também evidencia a potência criativa que emerge desses contextos. É na escassez que ele reinventa sua prática, constrói estratégias alternativas e busca envolver os estudantes em uma aprendizagem que faça sentido para suas vidas. A pesquisa implica, assim, que a sensibilidade na docência não é uma qualidade acessória, mas um eixo fundamental para uma educação humanizada, comprometida com a formação integral de crianças, adolescentes e jovens. O percurso relatado se torna, portanto, uma fonte de inspiração e de reflexão sobre a atividade profissional do professor como prática ética e estética, reafirmando que ensinar é também um gesto de cuidado e de escuta. Ao contar suas histórias, esse professor mostra que é possível construir outras formas de ensinar e aprender — mais afetivas, inclusivas e transformadoras.

**Palavras-chave:** Sensibilidade na docência; Narrativas autobiográficas; Educação em Ciências e Biologia; Cinema; Cuidado.

## ABSTRACT

This is an autobiographical narrative research developed within the Graduate Program in Education at the Federal University of Uberlândia (UFU), and linked to the research group *Amplia – Amálgama*. It focuses on investigating the importance of sensitivity in teaching, based on the trajectory of a Science and Biology teacher. The present text thus constitutes a contribution to works that reflect on the boundaries between fiction and autobiography. Through first-person singular self-writing, structured in the form of a “series,” the text presents significant episodes experienced throughout the teaching career, revealing how proximity to students and their realities has the potential to transform both the educator and the teaching-learning process. By revisiting his professional experiences, the teacher-narrator comes to understand that knowing and embracing the experiences, emotions, and challenges of his students are essential for building meaningful pedagogical bonds. This connection, cultivated through attentive listening and empathy, reinforces the conception that teaching goes beyond the mere transmission of content; it is, above all, an exercise in presence, sharing, and mutual affectation. The series entitled *GIZ* dramatizes the difficulties faced by this teacher—from the precarious material conditions of work to the lack of didactic resources—but also highlights the creative potential that emerges from such contexts. It is within scarcity that he reinvents his practice, develops alternative strategies, and seeks to engage students in a form of learning that is meaningful to their lives. Thus, the research implies that sensitivity in teaching is not an accessory quality, but a fundamental axis for a humanized education committed to the integral development of children, adolescents, and young people. The narrated trajectory therefore becomes a source of inspiration and reflection on teaching as an ethical and aesthetic practice, reaffirming that teaching is also an act of care and listening. By telling his stories, this teacher demonstrates that it is possible to build other ways of teaching and learning—more affective, inclusive, and transformative.

**Keywords:** Sensitivity in teaching; Autobiographical narratives; Science and Biology Education; Cinema; Care.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
IFMT	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
IFT	Instituto Federal do Tocantins
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFU	Universidade Federal de Uberlândia

## TERMOS E EXPRESSÕES

***Fade in e fade off:*** *Fade in* significa um aumento gradual do volume ou da visibilidade, enquanto *fade out* significa uma diminuição gradual, até desaparecer. Isso também se aplica quando se refere a imagens, aparece e desaparece.

***Feedback:*** comunicação feita entre duas ou mais pessoas, na qual uma delas é avaliada pelos demais com relação às suas ações, comportamentos, tarefas, entre outros.

***Golden hour:*** período logo após o nascer do sol ou antes do pôr do sol, quando a luz do sol é mais suave, quente e direcional.

***Narração off ou voz off:*** técnica de narração onde a voz de um narrador não aparece visualmente na cena, mas acompanha a imagem, geralmente para fornecer contexto, informações adicionais ou direcionar a atenção do público.

***Slow motion:*** câmera lenta refere-se à técnica de gravar um vídeo a uma taxa de quadros (frames por segundo) mais alta do que a velocidade de reprodução normal.

***Steadycam:*** é um sistema de estabilização que permite a captura de imagens suaves e fluidas, mesmo em movimentos dinâmicos e irregulares. Ele isola os movimentos do operador da câmera, resultando em vídeos com aparência profissional e sem trepidações.

***Travelling:*** refere-se a um movimento em que a câmera se desloca fisicamente pelo espaço, seja sobre um trilho, um carrinho, uma grua, ou até mesmo carregada pelo operador. É um movimento que cria a sensação de que a câmera está "viajando" com o assunto, seja ele um personagem, um objeto ou um cenário.

***Tilt up e tilt down:*** são movimentos verticais de câmera. O *tilt up* consiste na inclinação da câmera para cima, geralmente utilizado para revelar elementos acima do campo inicial de visão. Já o *tilt down* corresponde à inclinação para baixo, revelando elementos situados abaixo do ponto de vista inicial do espectador.

***Weightless***: não tem um significado técnico ou comum. No contexto de câmeras, "*weightless*" pode ser usado metaforicamente para descrever uma câmera que parece ser muito leve ou fácil de segurar e manusear, dando a sensação de que não tem peso. No entanto, não é um termo padrão da indústria ou uma característica técnica específica de câmera.

## SUMÁRIO

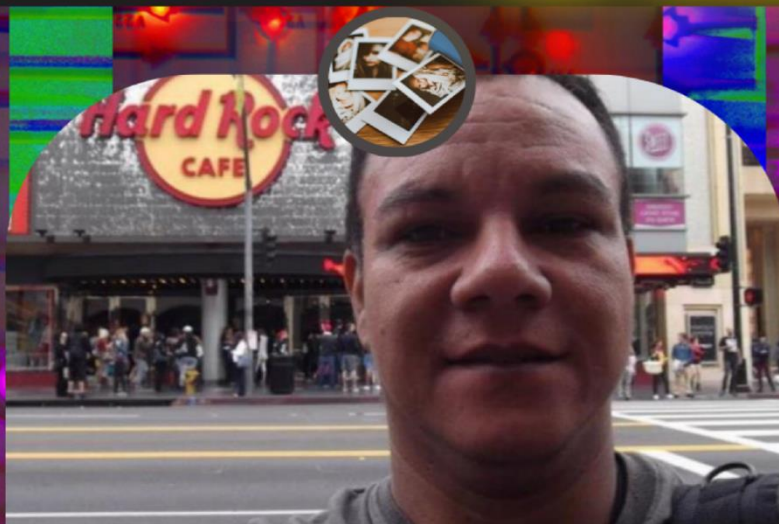
### Sumário

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>1.1 Sinopse .....</b>	<b>12</b>
<b>1.2 Bastidores .....</b>	<b>13</b>
<i>1.2.1 O que me motiva em uma série/minissérie? .....</i>	<i>13</i>
<i>1.2.2 Quais os principais sentidos que este texto se propõe a compartilhar?.....</i>	<i>14</i>
<b>1.3 Concepção .....</b>	<b>14</b>
<b>1.4 A importância do audiovisual na formação acadêmica e na educação .....</b>	<b>28</b>
<b>1.5 Sensibilidade na docência e cultura audiovisual: reflexões a partir das séries televisivas.....</b>	<b>30</b>
<b>2. TEMPORADA 1 – VIDA DE PROFESSOR .....</b>	<b>41</b>
<b>2.1 Sinopses da temporada.....</b>	<b>41</b>
<b>2.2. Episódio 1: O início. esta é a minha vida... Fios de giz e afetos: a travessia de um professor .....</b>	<b>44</b>
<i>2.2.1 Episódio 1 - roteiro cenográfico para curta-metragem.....</i>	<i>61</i>
<b>2.3 Episódio 2: Na sala de aula... O Silêncio que ensina .....</b>	<b>67</b>
<i>2.3.1 Episódio 2 - roteiro cenográfico para curta-metragem.....</i>	<i>72</i>
<b>2.4 Episódio 3: Dois pesos e duas medidas: entre o rigor e o afeto - memória de um professor .....</b>	<b>77</b>
<i>2.4.1 Episódio 3 - roteiro cenográfico para curta-metragem.....</i>	<i>83</i>
<b>2.5 Episódio 4: Cores: Cores Invisíveis.....</b>	<b>87</b>
<i>2.5.1 Episódio 4 - roteiro cenográfico para curta-metragem.....</i>	<i>90</i>
<b>2.6 Episódio 5: De repente acontece... Uma aula diferente.....</b>	<b>93</b>
<i>2.6.1 Episódio 5 - roteiro cenográfico para curta-metragem.....</i>	<i>97</i>
<b>2.7 Episódio 6: O Reconhecimento.....</b>	<b>101</b>
<i>2.7.1 Episódio 6 - roteiro cenográfico para curta-metragem.....</i>	<i>105</i>

<b>2.8 Episódio 7: Histórias, outras histórias - a sensibilidade de um professor como caminho de superação .....</b>	<b>107</b>
<b><i>2.8.1 Episódio 7 - roteiro cenográfico para curta-metragem.....</i></b>	<b>110</b>
<b>2.9 Episódio 8 - Episódio final: Orientação com afeto, a travessia da escrita - entre afetos, rendados e professoragens .....</b>	<b>114</b>
<b><i>2.9.1 Episódio 8 - episódio final - roteiro cenográfico para curta-metragem .....</i></b>	<b>116</b>
<b>3. AUTOCRÍTICA .....</b>	<b>120</b>
<b>4. CONSIDERAÇÕES FINAIS: APRENDIZAGENS DE UMA TRAVESSIA NARRATIVA.....</b>	<b>122</b>
<b>5. PÓS-CRÉDITOS: O QUE SEGUE DEPOIS QUE O TEXTO TERMINA? .....</b>	<b>124</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>126</b>

SÉRIE

GIZ



SÉRIE "GIZ": NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DE UM  
PROFESSOR DE CIÊNCIAS E DE BIOLOGIA



Nova Temporada

## 1. INTRODUÇÃO

### 1.1 Sinopse

Trata-se da série *GIZ*, uma narrativa metafórica por meio da qual apresento a história da minha trajetória docente, profundamente marcada pela descoberta da importância da docência sensível. A experiência narrada parte da compreensão de que a aproximação com aquilo que desconheço sobre meus estudantes — suas histórias, silêncios e vulnerabilidades — não apenas amplia o olhar pedagógico, mas transforma o próprio sujeito que ensina. Nesse percurso, compreendo a docência como um espaço de encontro, escuta e permanente reconstrução de sentidos.

Por meio do exercício cotidiano da docência, alcancei lugares e posições que jamais imaginei, mesmo atuando em contextos frequentemente desprovidos de recursos materiais e institucionais para o desenvolvimento da prática pedagógica. Ainda assim, foi justamente nesse cenário adverso que a série *GIZ* evidencia a potência formativa da experiência docente, revelando como o compromisso ético e afetivo com o ensinar pode gerar transformações profundas, tanto nos estudantes quanto em mim enquanto professor.

A série *GIZ* convida o leitor a conhecer os dramas vividos ao longo da minha trajetória docente, marcada por momentos de intensas dificuldades, mas também pela decisão de não desistir de lutar pelo sonho de ser professor. Essa trajetória é atravessada pela resistência, pela esperança e pelo desejo de contribuir para a transformação dos destinos de crianças, jovens e adolescentes, reafirmando o ensino como uma prática humana, política e sensível.

A série adota uma estrutura narrativa inspirada no formato de séries televisivas, organizada de modo episódico e progressivo, na qual cada episódio corresponde a um recorte significativo da minha trajetória docente enquanto professor-narrador. Essa estrutura possibilita a articulação entre experiência vivida, reflexão pedagógica e fundamentação teórica, favorecendo a compreensão da docência como um processo formativo contínuo.

Os episódios são organizados de forma não linear, respeitando a lógica da memória e da experiência, e agrupados em temporadas temáticas que evidenciam diferentes momentos da docência, tais como o ingresso na profissão, o enfrentamento de desafios institucionais, os conflitos éticos, as práticas de escuta sensível e os processos de transformação pessoal e profissional. Dessa forma, a série *GIZ* constitui-se como um dispositivo narrativo-metodológico que possibilita analisar a docência a partir de suas dimensões humanas, éticas e formativas.

## 1.2 Bastidores

### 1.2.1 O que me motiva em uma série/minissérie?

A estrutura apresentada para esta proposta de pesquisa narrativa autobiográfica foi pensada considerando que eu, enquanto professor, apesar de não ser “viciado” em séries, gosto muito de assisti-las, passando horas “maratonando” em frente à TV até que não reste nenhum episódio para ser visto. Esse hábito de acompanhar narrativas seriadas não se configura apenas como entretenimento, mas como uma experiência estética, afetiva e reflexiva, na qual construo sentidos, identifico-me com personagens e ressignifico vivências pessoais. Essa experiência dialoga diretamente com os pressupostos da pesquisa narrativa autobiográfica, que compreende a experiência como fonte legítima de conhecimento (Clandinin; Connelly, 2011).

A forma estruturada da série ou minissérie é interessante, e o objetivo de cada temporada pode variar dependendo do tipo, da narrativa e das intenções do(s) criador(es). No entanto, alguns objetivos podem ser comuns, como o desenvolvimento de personagens, a progressão da trama, a exploração de temas, a construção de suspense e a experimentação de diferentes gêneros ou estilos narrativos.

Essa lógica episódica e temporal aproxima-se da organização da vida humana em fases, ciclos e marcos formativos, permitindo que a trajetória docente seja compreendida como uma narrativa em movimento, marcada por continuidades, rupturas e transformações, tal como defendem Josso (2010) e Bolívar (2012) ao tratarem da formação pela experiência.

Há várias razões pelas quais as pessoas se apaixonam por séries de TV, entre elas: personagens cativantes, trama envolvente, qualidade da produção e temas relevantes. Além disso, as séries frequentemente abordam conflitos humanos universais — identidade, ética, pertencimento, poder, sofrimento e superação — que favorecem processos de identificação e empatia, potencializando a reflexão crítica do espectador sobre si mesmo e sobre o mundo. Esse aspecto é fundamental na constituição de narrativas autobiográficas com densidade formativa.

O caráter social de assistir a séries de TV também contribuiu para meu interesse por esse gênero, assim como a participação em um *fandom* ativo, que possibilita discutir teorias e compartilhar experiências com outros fãs, aumentando o vínculo emocional com a série. O termo *fandom* refere-se a uma comunidade de fãs organizada em torno de um produto cultural — como séries, filmes ou livros — e que produz sentidos coletivos por meio de debates, criações, interpretações e trocas simbólicas. Segundo Jenkins (2009), o *fandom* caracteriza-se como uma cultura participativa, na qual os sujeitos deixam de ser apenas consumidores passivos

e passam a atuar como produtores de significados, fortalecendo vínculos identitários e afetivos. Nesse sentido, a vivência em um *fandom* aproxima-se das comunidades narrativas descritas por Clandinin e Connelly (2011), nas quais histórias são compartilhadas, reinterpretadas e validadas coletivamente, reforçando a pertinência da metáfora da série ou minissérie como estrutura organizadora desta pesquisa narrativa autobiográfica.

### ***1.2.2 Quais os principais sentidos que este texto se propõe a compartilhar?***

Histórias são “mais verdade” do que fatos, porque são multidimensionais e organizadas por um fio condutor que articula experiências, sentidos e temporalidades. A verdade com “V” possui várias camadas. Verdades como justiça e integridade são complexas demais para serem expressas apenas em leis, estatísticas ou fatos. Fatos precisam ser contextualizados com “quando”, “quem” e “onde” para se tornarem Verdades. Uma história incorpora “quando” e “quem” — longos minutos ou gerações — e narra um evento ou uma série de eventos com personagens, ação e consequências. Ela acontece em um lugar ou em lugares que nos fornecem um “onde” (hooks, 2020, p. 90).

Além de pesquisador no campo da Educação em Ciências e Matemática, sou primeiramente professor, uma profissão que não apenas me define, mas também me capacita a tomar medidas em benefício das pessoas que atendo, sejam elas crianças, jovens, adultos ou idosos. Como educador, também sou narrador de histórias — histórias que abordam a produção de conhecimento, pessoas notáveis nesse processo, as aulas planejadas e experimentadas, bem como os desafios, oportunidades e resistências desta profissão. Essas narrativas também envolvem aspectos pessoais, como minha vida, emoções e resiliência. Conto histórias porque elas dão vida aos conceitos e me conectam ao mundo ao meu redor. Cada dia da minha jornada profissional pode ser o início de uma nova história ou até mesmo constituir uma história completa. No entanto, nem sempre encontramos espaço para compartilhar nossas histórias pessoais e profissionais, devido às limitações impostas pelas políticas públicas e pelos ambientes acadêmicos e científicos (Wagner et al., 2023).

## **1.3 Concepção**

Esta pesquisa narrativa adota uma abordagem qualitativa, fundamentada no **método autobiográfico**, assumindo a narrativa como forma privilegiada de compreensão da experiência vivida. A escolha metodológica fundamenta-se na pesquisa narrativa autobiográfica e articula-

se, de modo orgânico, à estrutura episódica da série, a qual não se configura apenas como recurso estético ou organizacional, mas como um dispositivo narrativo-metodológico que orienta a produção, a análise e a interpretação dos dados.

Inspirada na concepção de Clandinin e Connelly (2011), segundo a qual a pesquisa narrativa estuda a experiência como história, a organização da investigação em episódios dialoga diretamente com o **espaço tridimensional da narrativa**, composto pelas dimensões da temporalidade, da socialidade e do lugar. Cada episódio corresponde a um recorte experiencial situado em um tempo específico, atravessado por relações sociais concretas e ancorado em contextos espaciais e simbólicos determinados. Dessa forma, a estrutura episódica não fragmenta a narrativa autobiográfica, mas possibilita a apreensão da experiência em sua continuidade e complexidade.

O **método autobiográfico**, conforme assinala Santos (1991), emerge de uma ruptura paradigmática com o modelo positivista, ao deslocar o foco da explicação objetiva para a **compreensão subjetiva da experiência**. Nessa perspectiva, o subjetivismo e a natureza heurística da pesquisa constituem elementos centrais do processo investigativo. A estrutura episódica potencializa essa abordagem ao reconhecer que uma mesma trajetória de vida comporta múltiplas narrativas, cada uma organizada em torno de experiências formativas específicas que, ao serem narradas e analisadas, revelam aprendizagens, dilemas e transformações.

Josso (2010) contribui para esse entendimento ao conceber as **narrativas de vida** como experiências de formação, nas quais o sujeito, ao narrar-se, identifica os acontecimentos significativos em sua trajetória e os saberes construídos a partir deles. Cada episódio da série configura-se, assim, como um **momento formador**, no qual experiências docentes são revisitadas, ressignificadas e interpretadas à luz do presente, permitindo reconhecer continuidades, rupturas e deslocamentos identitários.

Sob a perspectiva analítica, Riessman (2008) destaca que a análise narrativa envolve não apenas o conteúdo da história, mas também sua forma, estrutura e contexto de produção. A opção pela organização episódica assume, portanto, que o **modo de narrar** é parte constitutiva da produção de sentidos. Cada episódio opera como uma unidade narrativa analítica, na qual são considerados elementos discursivos, emocionais e contextuais que configuram a experiência narrada.

A escrita autobiográfica episódica favorece ainda um processo de **autoconstrução identitária**, conforme apontam Morais (2025), ao exigir do sujeito-pesquisador o exercício da memória, a consciência da temporalidade e da espacialidade, bem como o reconhecimento de

afetos, limites e emoções. Esse movimento reflexivo possibilita não apenas a compreensão da trajetória vivida, mas também a projeção de novos sentidos para a prática docente.

Como enfatiza Delory-Momberger (2011), é a narrativa que nos constitui como personagens de nossa própria vida, atribuindo-lhe coerência e significado. A estrutura episódica reforça essa perspectiva ao assumir que a **identidade docente** se constrói a partir de histórias vividas e narradas, organizadas em episódios que evidenciam processos formativos, dilemas éticos e aprendizagens experienciais.

Dessa forma, a pesquisa, estruturada como uma série de episódios narrativos, utiliza o **método autobiográfico** como eixo epistemológico e metodológico, articulando experiência, memória, formação e narrativa. Cada episódio constitui-se simultaneamente como uma narrativa autônoma e integrada ao conjunto da investigação, contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e reafirmando a narrativa como **modo legítimo de produção de conhecimento no campo educacional**.

Com o objetivo de subsidiar a fundamentação metodológica desta tese, foi realizada uma **revisão sistemática da literatura** no Repositório da CAPES – Banco de Teses e Dissertações, cujo resultado deu origem ao artigo “Pesquisa narrativa autobiográfica: uma revisão de literatura de teses no período de 2019 a 2024”, já publicado (v. 46, 2025: *Cadernos da FUCAMP*). A revisão teve como propósito mapear de que modo a abordagem narrativa autobiográfica tem sido mobilizada em pesquisas de doutorado no campo da Educação no Brasil, com especial atenção aos estudos voltados à formação docente.

As teses analisadas demonstram que a pesquisa narrativa autobiográfica tem se consolidado como uma abordagem expressiva no campo educacional. A **escrita de si** — seja a partir da perspectiva dos próprios pesquisadores ou dos participantes — tem sido mobilizada como dispositivo de escuta, reflexão e resignificação de experiências vividas no contexto da docência. Essas narrativas possibilitam uma compreensão ampliada da formação docente, ao considerar aspectos subjetivos, afetivos e sociais como constitutivos dos percursos formativos.

O levantamento identificou sete teses que utilizam a abordagem narrativa e autobiográfica em programas de pós-graduação em Educação, com foco na formação inicial e continuada de professores de Ciências, Biologia e Matemática. Entre os estudos, destacam-se diferentes formas de mobilização da narrativa autobiográfica: como escrita de si por parte do pesquisador (como em Castro, 2019, e Oliveira, 2020), como dispositivo de formação entre pares (como em Ferreira, 2020), ou ainda como recurso de escuta das experiências de licenciandos ou professores em exercício (como em Troian, 2019, e Comelli, 2020).

Um ponto em comum entre essas pesquisas é o entendimento de que a formação docente não se limita à aquisição de saberes técnicos e pedagógicos, mas envolve uma complexa articulação entre trajetória pessoal, contexto institucional, identidade profissional e práticas de ensino. As narrativas autobiográficas revelam como a docência é atravessada por afetos, rupturas, escolhas, embates e reinvenções, e como essas dimensões subjetivas influenciam diretamente a constituição do ser professor.

Além disso, o estudo aponta que as pesquisas têm explorado a **escrita autobiográfica** não apenas como fonte de dados, mas como **processo formativo em si** — ou seja, escrever sobre a própria trajetória implica reinterpretar o vivido, reconhecer sentidos e projetar novas possibilidades de atuação. Essa perspectiva é particularmente visível nas investigações que articulam o conceito de **autoformação** (Passeggi, 2011; Bolívar, 2002), nas quais a escrita narrativa opera como prática de análise e transformação da própria experiência.

Outra contribuição relevante é a articulação entre tempo e narrativa, especialmente nas pesquisas inspiradas em Paul Ricoeur (1994), que propõem organizar os relatos de vida em torno de **temporalidades múltiplas** — passado, presente e futuro — favorecendo uma compreensão mais integrada e dinâmica da identidade docente em processo. Essa abordagem é especialmente evidente na tese de Ferreira (2020), que estrutura as narrativas em dimensões temporais e destaca a relação entre memória, projeção e reflexão.

As pesquisas de doutorado que mobilizam a abordagem narrativa autobiográfica evidenciam a potência dessa metodologia para compreender a formação docente como um **processo existencial, histórico e social**. Elas reforçam a importância da escuta sensível, da valorização das experiências vividas e da escrita como prática de produção de conhecimento. Esse panorama contribui diretamente para a tese aqui em construção, ao situá-la em um campo metodológico vivo, reflexivo e comprometido com a complexidade dos processos formativos no campo da Educação.

O aumento expressivo do interesse de pesquisadores na área educacional pelas metodologias qualitativas de investigação, particularmente a partir dos anos 1980, demonstra uma crescente apreciação por essas abordagens. Embora sua popularidade esteja em contínuo crescimento no contexto das Ciências Sociais e Humanas, persistem desafios consideráveis em relação à definição precisa da pesquisa qualitativa, ao momento mais apropriado para sua aplicação e à garantia do rigor científico nesse campo de estudo, conforme indicado por Lüdke e André (2018). Além disso, essa abordagem metodológica volta-se para a compreensão de dimensões da realidade social que não se deixam reduzir a procedimentos de mensuração, pois

privilegia a análise dos significados, valores, crenças, atitudes e comportamentos construídos nas relações sociais, os quais escapam à lógica estritamente quantitativa (Minayo, 2001).

Clandinin e Connelly (2015) destacam que a pesquisa é essencialmente uma vivência, uma experiência de vida. Por ser uma expressão da vida, ela está intrinsecamente ligada às escolhas pessoais e à subjetividade de quem a conduz; é como alguém que seleciona o rumo a seguir em um mapa. Ao se engajar na pesquisa, essa pessoa inevitavelmente se transforma ao longo do caminho; não necessariamente escolhe o trajeto mais direto, podendo precisar contornar obstáculos inesperados ou até mesmo retroceder em determinados momentos. Ela compreende que, antes mesmo de traçar o mapa da pesquisa, sua vida já estava marcada por outros caminhos, e que a jornada continuará muito além do final do mapa, enquanto houver vida.

É nesse contexto que a escrita se apresenta não apenas como ferramenta metodológica, mas como **experiência de si**. A escrita, entendida como modo de vida, emerge nos debates contemporâneos sobre educação como uma forma potente de **pensar e criar mundos**. Ao adentrar o campo da pesquisa narrativa autobiográfica, abre-se espaço para considerar a **autoficção** como uma metodologia insurgente, que tensiona as fronteiras entre fato e ficção, experiência e invenção, ciência e arte.

Segundo Sales (2023), a escrita deve acontecer com o "corpo todo" e, assim, se torna também uma travessia. Para ele, "Escrevo para transbordar e para crescer. Para me recolher, me recompor, me reconhecer [...] Para poder criar mundos e ser outros, e outros, e outros" (Sales, 2023, p. 5). Ao lado disso, Blanco define a autoficção como "uma engenharia do eu", na qual "a escrita do eu permite construir meu relato e, portanto, achar aos outros" (Blanco; Campanela; Concilio, 2023, p. 11). A escrita autoficcional, portanto, não visa representar fielmente a realidade, mas sim **recriá-la com base nos atravessamentos vividos**.

Suely Rolnik apresenta uma perspectiva de pesquisa autobiográfica que também contribui significativamente para essa discussão: autobiográfica, "desde que entendamos por 'auto', aqui, não a individualidade de uma existência, a do autor, mas a singularidade do modo como atravessam seu corpo as forças de um determinado contexto histórico" (Rolnik, 2016, p. 22).

A pesquisa narrativa autobiográfica, quando entrelaçada com a autoficção, não apenas **registra uma história**, mas performa uma existência, resignificando-a. Escrever torna-se um modo de **aprender, ensinar e viver**. Como afirma Sales (2023), "a escrita é produtora de realidades na medida em que altera o mundo que se escreve" (p. 7). Tal compreensão permite

que o pesquisador abandone a busca por "verdades" fixas e se lance em um devir, onde narrar é também transformar-se.

Desse modo, a escrita autoficcional torna-se uma **opção metodológica válida** dentro da pesquisa qualitativa em educação, pois, como afirma Sales (2023), ela “ativa a presença, a transgressão e a experimentação” (p. 307). Trata-se, portanto, de um modo de **fazer pesquisa que é também modo de existir**: artesanal, poético e responsável com os mundos que se escreve.

Alguns autores contemporâneos têm contribuído significativamente para fundamentar a pesquisa narrativa, entre eles Arthur Bochner (2000), renomado pesquisador na área da comunicação e estudos da família. Seus trabalhos exploram a importância das narrativas na construção da identidade e nas relações interpessoais, discutindo os critérios que os pesquisadores devem considerar ao realizar **pesquisa narrativa autobiográfica e reflexiva**, oferecendo insights valiosos sobre os desafios e dilemas éticos desse tipo de investigação.

Carolyn Ellis (2004) é outra autora proeminente na pesquisa qualitativa e na abordagem narrativa. Seus estudos concentram-se na utilização de narrativas como método de pesquisa em diversas áreas, incluindo sociologia, psicologia e saúde, explorando a **autoetnografia** como abordagem narrativa, na qual o pesquisador se torna sujeito da investigação, utilizando suas próprias experiências e reflexões como dados para análise. Seus trabalhos fornecem importantes reflexões sobre os desafios e possibilidades dessa abordagem metodológica.

Clandinin e Connelly (2000) desenvolveram uma abordagem narrativa voltada à pesquisa educacional, enfatizando a importância das histórias de vida de professores e alunos na compreensão do processo educacional. Seus estudos exploram como **experiência e história se entrelaçam** na pesquisa qualitativa e oferecem orientações sobre a análise e interpretação de significados subjacentes aos relatos pessoais.

Michael Bamberg (2012) contribuiu significativamente para a análise de narrativas e identidade, examinando como as narrativas constroem e negociam identidades individuais e coletivas em diferentes contextos sociais e culturais. Ele discute como os pesquisadores podem analisar a **estrutura, o conteúdo e os significados das narrativas** para compreender melhor as experiências dos participantes.

Laurel Richardson (2000) explorou extensivamente o uso da escrita na pesquisa qualitativa, destacando a importância de dar voz aos sujeitos e compreender suas experiências por meio de suas próprias histórias. Ela enfatiza que a linguagem pode ser usada como ferramenta de investigação para construir narrativas significativas.

Jonathan Wyatt (2010), pesquisador britânico, concentra-se na análise de narrativas em contextos clínicos e terapêuticos, examinando como as histórias de pacientes e terapeutas influenciam processos de cura e transformação. Seu trabalho oferece orientações práticas sobre coleta, análise e interpretação de dados narrativos, sendo uma fonte valiosa para pesquisadores interessados em incorporar abordagens narrativas em estudos qualitativos.

Esses autores, entre muitos outros, contribuíram para o desenvolvimento teórico e metodológico da pesquisa narrativa, enriquecendo a compreensão sobre a importância das **histórias de vida** na interpretação da experiência humana. As narrativas podem ser obtidas de diversas formas, incluindo entrevistas, diários, autobiografias, gravações de narrativas orais, narrativas escritas e observações de campo, oferecendo uma oportunidade única de explorar experiências pessoais de forma profunda e reflexiva.

Segundo Agostinho (2017), a memória pode ser comparada a um palácio com diversos cantos, escadas e andares, alguns escuros e abandonados, outros bem iluminados e frequentemente ocupados. Em cada espaço residem lembranças, algumas esquecidas, outras ativas, dependendo de como gerenciamos nossa memória. Narrar é como explorar esse palácio; ao nos depararmos com espaços pouco iluminados, podemos reinterpretá-los de novas maneiras. Ao narrar, revelamos e reconfiguramos nossa política de memória por meio da **ficção narrativa**, entendida não como literatura fantástica, mas como ação de transformação da experiência vivida.

Contar a história de nossa própria vida é experimentá-la de maneiras diferentes, desviando-nos de trajetórias antes consideradas fixas e imutáveis. A pesquisa narrativa tem o potencial de alterar a percepção que temos de nós mesmos e dos outros. Ao nos distanciarmos do momento de produção da narrativa, podemos, ao “ouvir” ou “ler” o que escrevemos, começar a teorizar sobre nossa própria experiência, em um processo emancipatório que permite assumir o controle da própria formação e determinar nossa trajetória (Cunha, 2009).

Esta série será construída em torno das experiências e reflexões pessoais de um grupo de personagens, cada um representando diferentes facetas da condição humana. Por meio de suas jornadas individuais, exploraremos temas universais como **amor, perda, identidade e busca por significado**.

Quando se estabelece uma relação de colaboração, na qual todos têm voz e vez, a investigação transcorre com êxito, pois a **voz** é o sentido que reside no indivíduo e que lhe permite participar em uma comunidade. O narrar pressupõe a relação do indivíduo com o outro, estabelecendo compreensão mútua; esse processo social implica interações e mediações que favorecem transformações entre os sujeitos (Bolzan, 2019).

Ao adotar a pesquisa narrativa autobiográfica, teremos a liberdade de contar histórias autênticas e emocionantes, inspiradas em nossas próprias experiências e nas de pessoas ao nosso redor. Isso permitirá uma conexão genuína com as lutas e triunfos dos personagens, de maneira profunda. Além disso, poderemos explorar **narrativas não lineares** e experimentar diferentes estilos narrativos, criando uma experiência visualmente estimulante e intelectualmente desafiadora.

A concepção desta série baseia-se na **história de vida do professor Gilson Pequeno da Silva**, abrangendo suas experiências pessoais e acontecimentos ocorridos durante seu percurso profissional. Os personagens são reais e fizeram parte de cada momento relatado.

Ao iniciarmos uma pesquisa acadêmica, colocamos em jogo diversas perspectivas para constituir seu arcabouço e conferir sentido ao trabalho a ser realizado. São escolhas epistemológicas, teóricas e metodológicas. Além das opções vinculadas aos campos em que nos filiamos e aos conceitos que possuímos, planejamos todo o processo, estabelecendo modos de nos relacionarmos e de concebê-lo (Motta; Bragança, 2019, p. 1036).

A opção pela **pesquisa narrativa autobiográfica** não se deu de maneira fortuita, mas decorre de uma escolha epistemológica e formativa. Ao permitir-me **revisitar o passado** por meio da elaboração de um memorial de minha trajetória acadêmica, profissional e pessoal — desde os primeiros anos até o doutorado, solicitado pela professora Dra. Daniela Franco Carvalho em nossa primeira conversa de orientação, quando então atuava como minha orientadora — coloquei-me em um movimento reflexivo no qual a experiência passou a ser compreendida como **fonte de conhecimento**.

Conforme assinalam Clandinin e Connelly (2011), a pesquisa narrativa toma a experiência vivida como história, possibilitando que o sujeito compreenda os sentidos construídos ao longo do tempo. Nesse processo, ao revisitar minha própria trajetória, experimentei novamente as emoções que a atravessaram, percebendo que não era possível selecionar apenas as alegrias e os sucessos. Emergiram também sentimentos menos visíveis, mas igualmente formadores: tristezas, dificuldades, decepções, fracassos e vitórias.

Tal movimento dialoga com Josso (2010), ao compreender essas vivências como **experiências formadoras**, uma vez que são precisamente essas marcas emocionais que nos constituem, nos atravessam e nos transformam. Assim, a narrativa autobiográfica não se limita à evocação de lembranças, mas configura-se como um **espaço de reflexão crítica** sobre os processos de formação docente, nos quais o vivido, o sentido atribuído e a aprendizagem se entrelaçam de forma indissociável.

Nesse movimento de retorno à experiência vivida e de atribuição de sentidos às marcas formativas que atravessam a trajetória docente, a narrativa autobiográfica deixa de ser apenas um exercício de rememoração e passa a constituir-se como um **dispositivo analítico e formativo**. Ao articular memória, emoção e reflexão crítica, abre-se um campo fecundo para compreender como a **sensibilidade docente** se manifesta nas relações pedagógicas e nos modos de estar com os alunos no cotidiano escolar.

É nesse horizonte que se insere o objetivo desta série, que consiste em **reaproximar a experiência vivida da docência aos processos de reflexão e formação profissional**, ao narrar como a sensibilidade do professor pode influenciar a construção de relacionamentos positivos e de confiança com os alunos, favorecendo a constituição de um **ambiente de aprendizagem inclusivo e acolhedor**. Ancorada na pesquisa narrativa autobiográfica, conforme Clandinin e Connelly (2011), e na compreensão da experiência como espaço formativo (Josso, 2010), a série busca evidenciar os **saberes docentes construídos na prática**, tal como proposto por Tardif (2014). Nesse sentido, procura responder à seguinte questão de pesquisa: **a sensibilidade do professor pode influenciar a construção de relacionamentos positivos e de confiança com os alunos, contribuindo para a construção de um ambiente de aprendizagem inclusivo e acolhedor?**

Inicialmente, ao me dispor a examinar o tema das sensibilidades e as razões que justificam sua centralidade no campo educacional, percebo que não se trata apenas de um conceito a ser aplicado de forma instrumental na rotina escolar, mas de um **domínio pedagógico** que amplia e aprofunda a compreensão das múltiplas realidades presentes nas instituições de ensino. Nesse sentido, reconheço a sensibilidade como um elemento constitutivo da prática docente e do processo de ensino-aprendizagem. Assim, conceber a sala de aula como um espaço de sensibilidades implica **criar condições para o surgimento de outras perspectivas e leituras do cotidiano escolar**, de modo a não negligenciar as distintas identidades, experiências e trajetórias que compõem o ambiente educativo.

A pesquisa narrativa nos permite sair da estrutura padrão formal esperada em textos acadêmicos, pois possibilita que iniciemos pelo nosso próprio **“contar de história de vida e experiências vividas”**. Nessa perspectiva, “uma verdadeira pesquisa narrativa é um processo dinâmico de viver e contar histórias, e reviver e recontar histórias” (Clandinin; Connelly, 2015, p. 18). Assim, procuramos compreender, por meio deste estudo narrativo, **qual é a importância da sensibilidade no fazer da docência**.

Sendo assim, relato aqui vivências experimentadas ao longo da minha trajetória de vida, que me formaram e transformaram como pessoa e profissional. É a partir dessas experiências que prossigo nesta narrativa.

Estava eu novamente **mergulhado no mundo da educação**, atuando como professor contratado na rede estadual, na Escola José Leite de Moraes, e como professor efetivo, exercendo a função de coordenador pedagógico na rede municipal de educação, na Escola Municipal de Educação Básica Profa. Líbia da Costa Rondon, ambas localizadas no município de Várzea Grande, Mato Grosso. Foi nesse contexto que, no cotidiano da sala de aula, vivenciei situações que me levaram a **deslocar meu olhar** e a **me colocar no lugar dos alunos**. Por meio de uma experiência pessoal, passei a compreender o que denomino **ressonância**: um movimento no qual as vivências dos alunos **ecoaram em minha própria história**, despertando memórias, emoções e sentidos previamente construídos ao longo da minha trajetória formativa.

Essa ressonância não se restringiu a um exercício de empatia pontual, mas constituiu-se como uma **experiência profunda de reconhecimento do outro**, na qual o sofrimento, as inseguranças e as expectativas dos alunos passaram a dialogar com minhas próprias experiências passadas. Trata-se, portanto, de um **processo relacional e formativo**, no qual o encontro com o outro provoca deslocamentos internos, ressignifica práticas e amplia a compreensão do papel docente.

Essa compreensão encontra respaldo na concepção de **experiência** de John Dewey, conforme retomada por Clandinin e Connelly (2015), ao afirmarem que:

“[...] a experiência é pessoal e social, tanto o pessoal quanto o social estão sempre presentes. As pessoas são indivíduos e precisam ser entendidos como tais, mas eles não podem ser entendidos somente como indivíduos. Eles estão sempre em interação, sempre em um contexto social.” (Clandinin; Connelly, 2015, p. 30).

A experiência pessoal e social nos leva a escolher como metodologia a **pesquisa narrativa**, por se tratar de uma jornada intelectual fascinante, uma imersão profunda no mundo das histórias e experiências humanas. Conforme Creswell (2014, p. 68), “como método, ela começa com as experiências expressas nas histórias vividas e contadas pelos indivíduos”. Ao contrário de abordagens mais tradicionais, que tendem a se concentrar em dados quantitativos e análises estatísticas, a pesquisa narrativa valoriza a riqueza das narrativas individuais e a complexidade das vidas humanas.

Em minha própria incursão na pesquisa narrativa, descobri que cada história é como uma **peça de quebra-cabeça única**, cheia de nuances, emoções e significados subjacentes.

Cada relato oferece uma nova perspectiva sobre o fenômeno que estou investigando, adicionando camadas à compreensão do tema em questão.

Uma das características mais cativantes da pesquisa narrativa é a capacidade de capturar a **ressonância da experiência humana** de maneira autêntica e envolvente. Ao invés de se contentar com respostas superficiais, a pesquisa narrativa busca explorar os detalhes mais profundos das histórias compartilhadas, revelando as nuances e complexidades das vidas das pessoas.

Além disso, a pesquisa narrativa permite maior flexibilidade e adaptabilidade no processo de investigação. Não há uma fórmula rígida a seguir; em vez disso, trata-se de um processo orgânico que evolui à medida que novas histórias são descobertas e novas conexões são feitas.

Para Galvão (2005, p. 328), as narrativas permitem acessar a forma como a **realidade cotidiana** é percebida “[...] por cada um de nós de um modo muito particular, damos sentido às situações por meio do nosso universo de crenças, elaborado a partir das vivências, valores e papéis culturais inerentes ao grupo social a que pertencemos”. No entanto, assim como qualquer método de pesquisa, a pesquisa narrativa apresenta seus próprios desafios. A interpretação das narrativas pode ser subjetiva, e encontrar um equilíbrio entre empatia e objetividade é um exercício delicado. Como apontam Mariani e Mattos (2012, p. 665), “sendo a pesquisa narrativa essencialmente relacional, um dos grandes desafios que se evidencia ao pesquisador se encontra na tarefa de composição dos textos de campo (dados de pesquisa) em um momento que se está imerso no campo” (Mariani; Mattos, 2012, p. 665). Apesar desses desafios, a pesquisa narrativa oferece uma **janela fascinante para o mundo humano**, permitindo explorar e compreender as complexidades da vida de maneira profundamente pessoal e significativa. Trata-se de uma abordagem que valoriza a singularidade de cada indivíduo e reconhece o poder transformador das histórias compartilhadas.

As narrativas têm uma aplicação abrangente em diversas disciplinas e têm sido adotadas também no campo das ciências naturais, relacionadas aos conhecimentos específicos de **Biologia, Física e Química** (Araújo Júnior; Avanzi; Gastal, 2017; Maknamara, 2015; Revel Chion; Adúriz-Bravo, 2016). É precisamente nessa interseção entre **investigações narrativas** — que se baseiam no uso de histórias — e o ensino das ciências naturais que este estudo está situado.

Desenvolvemos experiências a partir de situações que nos levam a experimentar **outras experiências** e, como indivíduos, estamos suscetíveis a modificações influenciadas pelas experimentações que a sala de aula nos proporciona.

A série **GIZ**, com uma única temporada de oito episódios, segue a forma de “**dorama**”, termo utilizado no Japão para pronunciar a palavra inglesa “drama” e que, no Brasil e em outros países, se refere a séries de televisão asiáticas, especialmente aquelas produzidas no Japão, Coreia do Sul, China e Taiwan.

Embora o termo **dorama** tenha origem no japonês (*drama*), seu uso contemporâneo extrapola o contexto linguístico original, sendo amplamente empregado por fãs e pesquisadores para designar produções seriadas dramáticas oriundas de diversos países asiáticos, como Japão, Coreia do Sul, China e Tailândia (Iwabuchi, 2015; Kim, 2019). No senso comum e nos estudos culturais, o vocábulo passou a operar como uma **categoria transnacional**, reunindo narrativas audiovisuais que compartilham características estéticas e estruturais semelhantes.

Entre os principais traços dos doramas, destacam-se a curta duração dos episódios, geralmente entre 30 e 60 minutos, bem como as temporadas reduzidas, que costumam variar de 8 a 16 episódios, diferenciando-se do modelo seriado ocidental, caracterizado por longas temporadas (Jin, 2016). Essa estrutura favorece narrativas mais concentradas, com desenvolvimento ágil dos conflitos e encerramento previamente delineado da história.

No que se refere às temáticas, os doramas apresentam ampla diversidade, abordando romances, comédias, dramas familiares, suspense, fantasia e narrativas históricas, frequentemente articuladas a valores culturais, relações sociais e dilemas éticos próprios dos contextos asiáticos (Chua; Iwabuchi, 2008). O estilo narrativo tende a privilegiar uma forte carga emocional, a construção gradual dos personagens e o uso simbólico de silêncios, trilhas sonoras e enquadramentos sensíveis.

Dentre essas produções, os **doramas coreanos**, conhecidos como *K-dramas*, alcançaram expressiva projeção internacional nas últimas décadas, impulsionados pela *Hallyu* (onda coreana) e pela expansão das plataformas de streaming, como Netflix e Viki, que ampliaram significativamente seu alcance global (Kim, 2020; Netflix, 2023). Essa popularidade consolidou os *K-dramas* como referência central no imaginário contemporâneo associado aos doramas, influenciando tanto o consumo cultural quanto os modos de produção audiovisual em outros países.

Há uma forte influência de produções asiáticas, especialmente doramas disponíveis na Netflix, que valorizam o cotidiano, a sensibilidade, o silêncio e o desenvolvimento lento das relações. Essas narrativas dialogam com a proposta da tese ao enfatizar a escuta sensível, os afetos e as microtransformações no contexto escolar.

Também há influências europeias e latino-americanas, que trazem uma abordagem mais contemplativa e subjetiva, afastando-se de modelos narrativos lineares e industriais, e aproximando-se de uma estética voltada à experiência, à memória e à formação.

As referências são majoritariamente contemporâneas, mas articuladas a tradições anteriores do cinema como linguagem poética. Assim, essas produções atuam como dispositivos formativos, influenciando modos de olhar, escutar e narrar, e fundamentando a tese como uma escrita em forma de roteiro que articula vida, cinema e formação.

Dentro da estrutura descrita anteriormente, o **Episódio 1** apresenta maior duração, pois se dedica à contextualização da trajetória de vida do professor até sua formação docente. A partir do **segundo episódio**, passam a ser narradas situações vivenciadas no cotidiano da docência, tomando como foco experiências concretas do professor em sua prática pedagógica.

Para cada episódio, foi elaborado um **roteiro cenográfico para curta-metragem**, compreendido não apenas como um recurso estético, mas como um **dispositivo metodológico de investigação narrativa**. Essa escolha fundamenta-se na compreensão de que a experiência humana é construída, interpretada e comunicada por meio de histórias, imagens e sentidos, sendo a narrativa um modo legítimo de produção de conhecimento (Clandinin; Connelly, 2011; Josso, 2010).

O roteiro cenográfico articula **texto, imagem, tempo, espaço, emoção e corporeidade**, possibilitando a materialização sensível das experiências docentes narradas. Diferentemente de um roteiro técnico convencional, esse tipo de escrita privilegia a dimensão experiencial, enfatizando atmosferas, gestos, silêncios, enquadramentos, luzes, sons e afetos — elementos que contribuem para a construção de significados e para uma compreensão ética e formativa da docência (Barthes, 1984; Deleuze, 2005).

A opção pelo **curta-metragem** justifica-se por sua potência expressiva e por sua capacidade de condensar experiências densas em narrativas breves, intensas e simbólicas, favorecendo tanto a reflexão crítica quanto a identificação do espectador com as situações vividas. Conforme afirmam Clandinin e Connelly (2011), a narrativa não se limita ao relato linear dos fatos, mas envolve a composição de histórias que transitam entre passado, presente e futuro, articulando dimensões pessoais e profissionais. Nesse sentido, o roteiro cenográfico funciona como uma **escrita de si expandida**, na qual a experiência autobiográfica é reorganizada em linguagem audiovisual.

Entre as principais características dos roteiros cenográficos produzidos, destacam-se:

- a) a centralidade da experiência docente como eixo narrativo;
- b) a valorização da escuta sensível, do afeto e da ética relacional;

- c) a descrição detalhada de cenários, iluminação, enquadramentos e movimentos de câmera, compreendidos como metáforas visuais dos estados emocionais e formativos;
- d) o uso da narração em voz off como estratégia de reflexão e metanarrativa;
- e) a integração entre vivência pessoal e fundamentação teórica, possibilitando a leitura das cenas à luz de autores da formação docente e da pesquisa narrativa.

Essa abordagem dialoga com a perspectiva de **bell hooks (2017)**, ao compreender a educação como prática relacional e afetiva, e com **Tardif (2014)**, ao reconhecer os saberes da experiência como constitutivos da identidade docente. Ademais, ao assumir o audiovisual como forma legítima de **escrita acadêmica ampliada**, o roteiro cenográfico reafirma a narrativa como prática epistemológica, conforme defendido por **Riessman (2008)**, ampliando as possibilidades de interpretação, comunicação e formação no campo educacional.

A tese se inscreve no campo das pesquisas narrativas e (auto)biográficas, nas quais a experiência vivida é reelaborada por meio da linguagem. Ao adotar a forma de roteiro, o texto desloca-se de uma lógica descritiva tradicional para uma dimensão sensível e imagética, convidando o leitor a co-produzir sentidos. Os “embriões” de cenas, mencionados pelo orientador, não são esboços incompletos de uma obra futura, mas dispositivos narrativos que ativam a imaginação, o corpo e a memória de quem lê. Assim, a “série” proposta existe, de fato, no plano da escrita e da experiência estética que ela provoca, e não na sua materialização técnica audiovisual.

Desse modo, o audiovisual é mobilizado na tese não como produto, mas como linguagem e horizonte de criação. Ele opera como mediador entre experiência, sensibilidade docente e formação, permitindo que as cenas roteirizadas funcionem como disparadoras de reflexão, identificação e deslocamento. A proposta, portanto, não é apresentar uma obra acabada, mas instaurar um campo de possibilidades — um convite à fabulação pedagógica, no qual o leitor-espectador é chamado a “ver” com o texto, a sentir com ele e, sobretudo, a continuar a criação em sua própria prática.

Assim, justifica-se que a tese se configure como uma escrita-roteiro: não como ausência de realização, mas como abertura estética e política, coerente com a perspectiva formativa que entende o conhecimento como processo, experiência e invenção.

A construção dos roteiros que compõem os episódios desta tese não se deu de forma aleatória ou exclusivamente intuitiva, mas resultou de um processo híbrido, que articula experiência pessoal, referências audiovisuais e buscas formativas complementares. Para além da forte influência das séries que atravessam minha trajetória como espectador —

especialmente aquelas marcadas por uma narrativa sensível, centrada no cotidiano e nas relações — houve também um movimento intencional de aproximação com elementos da linguagem cinematográfica.

Nesse percurso, realizei consultas a materiais disponíveis na internet, buscando compreender aspectos básicos da construção de roteiros, como organização de cenas, descrição de ambientes, construção de diálogos e ritmo narrativo. Esses estudos, ainda que não formalizados em cursos sistemáticos, contribuíram para dar maior consistência à escrita, permitindo que os roteiros se estruturassem de modo mais próximo à linguagem audiovisual, sem perder sua natureza acadêmica e narrativa.

Além disso, contei com o diálogo com um amigo que atua na área do cinema, vinculado a uma produtora audiovisual e com experiência na realização de filmes. As conversas com esse profissional foram importantes para refletir sobre elementos práticos da escrita de roteiro, enquadramento de cenas, construção de atmosfera e coerência narrativa. Embora não tenha havido uma coautoria ou orientação formal, esse intercâmbio contribuiu significativamente para qualificar o olhar sobre o processo de escrita.

Desse modo, a elaboração dos roteiros se configura como um processo formativo em si, que articula referências estéticas, autônomo e trocas com sujeitos do campo audiovisual. Essa construção reforça, ainda, a escolha teórico-epistemológica da escrita em série como forma de materializar narrativas autobiográficas, na medida em que permite organizar experiências em episódios, cenas e sequências, favorecendo uma abordagem sensível, processual e aberta à interpretação. Assim, mais do que reproduzir modelos técnicos do cinema, a tese se apropria de seus elementos como linguagem, reafirmando o roteiro como dispositivo de pensamento, criação e formação.

#### **1.4 A importância do audiovisual na formação acadêmica e na educação**

A educação contemporânea vem sendo atravessada por diferentes formas de linguagem, compreendidas como modos diversos de produção de sentidos que ultrapassam a centralidade da linguagem verbal escrita (Bakhtin, 2011; Kress, 2010). Nesse cenário, o audiovisual destaca-se como um dos principais meios de mediação pedagógica, por articular imagens, sons, narrativas e emoções, ampliando as possibilidades de comunicação e aprendizagem (Moran, 2015).

Com a expansão das tecnologias digitais e o acesso cada vez mais democratizado a recursos audiovisuais, torna-se necessário repensar o papel das imagens na construção do

conhecimento e nos processos de formação acadêmica. Nessa perspectiva, a educação não pode ser concebida apenas como transmissão de conteúdos, mas como um processo formativo que envolve múltiplas linguagens, experiências sensoriais e formas de expressão, capazes de mobilizar o sujeito em suas dimensões cognitiva, afetiva e social (Freire, 2011; Santaella, 2013).

O audiovisual, enquanto linguagem, possibilita a construção de aprendizagens significativas ao integrar, de maneira articulada, som, imagem e narrativa, favorecendo a produção de sentidos e o engajamento do sujeito no processo educativo (Kress, 2010; Moran, 2015; Santaella, 2013). Como aponta Paulo Freire (1987, p. 99), “a educação precisa estar em diálogo com o mundo e suas manifestações culturais”, e o audiovisual emerge como uma dessas manifestações, capaz de criar pontes entre o conteúdo formal e o contexto sociocultural do estudante.

Para Moran (2007), as imagens e os vídeos possuem elevado potencial pedagógico, na medida em que estimulam o pensamento crítico e favorecem aprendizagens ativas, ao oferecerem novas formas de interação com a informação e com o conhecimento. Ao articular linguagem visual, sonora e narrativa, esses recursos ampliam as possibilidades de leitura do mundo, permitindo que o estudante vá além da recepção passiva de conteúdos. Nesse sentido, o autor destaca que “o audiovisual favorece uma educação mais dinâmica, interativa e engajadora, na qual o aluno deixa de ser um espectador passivo e passa a construir significados” (Moran, 2007, p. 23).

As imagens e os vídeos, ao mobilizarem emoções, memórias e experiências sensoriais, tornam-se mediadores potentes nos processos de ensino-aprendizagem, especialmente quando utilizados de forma intencional e reflexiva. O cinema, enquanto linguagem e ferramenta educativa, possibilita a problematização de questões sociais, históricas e filosóficas, promovendo leituras críticas da realidade e estimulando o diálogo entre diferentes perspectivas.

Nesse contexto, Dondis (2003) alerta que o “analfabetismo visual pode ser tão prejudicial quanto o analfabetismo verbal”, enfatizando a importância de desenvolver competências para interpretar imagens, compreender seus códigos e reconhecer os sentidos que produzem. Assim, a educação visual torna-se fundamental para que alunos e professores possam ler criticamente os discursos presentes nos produtos audiovisuais.

Complementarmente, Martín-Barbero (2004) argumenta que as narrativas audiovisuais constituem uma extensão da cultura contemporânea, funcionando como uma linguagem estruturante do pensamento e das formas de comunicação atuais. Segundo o autor, “o cinema e o vídeo, ao promoverem a imersão do espectador, criam um ambiente de aprendizado sensorial

e reflexivo” (Martín-Barbero, 2004, p. 64), no qual imagens e vídeos deixam de ser meros recursos ilustrativos e passam a atuar como dispositivos formativos, capazes de provocar reflexão, identificação e construção de sentidos.

O cinema, portanto, não apenas informa, mas também forma, contribuindo para a construção de um olhar analítico e crítico. Como defende Bazin (1991), “a imagem cinematográfica não é um espelho do real, mas uma forma de compreendê-lo e ressignificá-lo” (Bazin, 1991, p. 32). Dessa maneira, a experiência fílmica pode potencializar discussões educativas, indo além do entretenimento.

A educação visual também se associa à construção da memória e à consolidação do conhecimento. De acordo com Vygotsky (2001), as imagens atuam como mediadoras da aprendizagem, criando esquemas mentais que auxiliam no desenvolvimento cognitivo (Vygotsky, 2001). Assim, os recursos visuais podem facilitar a compreensão de conceitos complexos e estimular diferentes estilos de aprendizagem. A utilização de imagens em sala de aula amplia as possibilidades de interpretação, favorecendo a inclusão educacional ao atender às necessidades de diferentes perfis de estudantes.

A inserção do audiovisual na educação apresenta desafios, como a necessidade de formação docente para lidar criticamente com essa linguagem e a seleção criteriosa de materiais. No entanto, as possibilidades superam os desafios, pois o audiovisual permite um ensino mais dinâmico e alinhado às características das novas gerações. Segundo Belloni (2001), o uso pedagógico das mídias audiovisuais exige que o professor compreenda as implicações sociais e culturais dessas tecnologias, preparando os alunos para um consumo crítico e consciente (Belloni, 2001).

Dessa forma, torna-se fundamental que a escola se aproprie das linguagens audiovisuais de maneira planejada, crítica e contextualizada. O audiovisual desempenha um papel essencial na educação ao ampliar as formas de comunicação, promover o pensamento crítico e favorecer a inclusão. Ao dialogar com diferentes autores, compreende-se que a imagem não é apenas um suporte, mas uma ferramenta ativa de mediação do conhecimento. Para que essa potencialidade seja plenamente explorada, é necessário investir na formação de professores e pesquisadores, garantindo um uso pedagógico consciente, ético e reflexivo das mídias audiovisuais.

### **1.5 Sensibilidade na docência e cultura audiovisual: reflexões a partir das séries televisivas**

A sensibilidade na docência não se refere apenas à empatia, mas a uma postura reflexiva e crítica diante dos processos de ensino-aprendizagem. De acordo com Larrosa (2002, p. 21),

“a sensibilidade na educação não é apenas um afeto, mas um modo de perceber e interpretar o mundo”. Esse olhar torna-se ainda mais necessário diante da onipresença dos dispositivos midiáticos, especialmente das séries televisivas, que configuram novos modos de aprendizagem e de relação com o conhecimento.

Os estudos culturais e as teorias da imagem contribuem para a compreensão do papel das séries como dispositivos pedagógicos, entendidos como artefatos culturais que mediam processos de aprendizagem, produção de sentidos e construção de subjetividades (Foucault, 2008; Fischer, 2002; Larrosa, 2015). Nesse sentido, Hall (1997, p. 91) argumenta que “os produtos da cultura de massa não apenas refletem a sociedade, mas a constroem, produzindo significados e identidades”, o que reforça o potencial das séries enquanto espaços formativos que operam no campo simbólico e educativo.

Assim, as séries podem ser compreendidas como artefatos culturais que veiculam discursos e influenciam o imaginário social. Para Bourdieu (1996, p. 58), “os meios de comunicação exercem um papel estruturante na reprodução e na transformação das relações sociais”. Dessa forma, a incorporação desses produtos midiáticos ao ensino requer uma análise cuidadosa de seus conteúdos, linguagens e implicações éticas e pedagógicas.

No campo educacional, o audiovisual constitui-se como um recurso pedagógico relevante, pois amplia as formas de comunicação e estimula a sensibilidade tanto do educador quanto do estudante. Conforme aponta Belloni (2001, p. 45), “a presença das mídias na educação exige uma postura crítica e uma formação docente que integre esses recursos de forma significativa”. Nesse sentido, as séries podem ser mobilizadas não apenas como ilustração de conteúdos, mas como disparadoras de discussões sobre temas contemporâneos, favorecendo o desenvolvimento de competências interpretativas, reflexivas e críticas.

A sensibilidade na docência implica, portanto, uma disposição para compreender e dialogar com as múltiplas linguagens que atravessam os processos educativos. Como destaca Rancièrè (2009, p. 15), “o saber não se transmite de forma linear, mas se constrói na experiência compartilhada e na abertura ao novo”. As séries televisivas, ao apresentarem narrativas complexas e multifacetadas, favorecem esse tipo de experiência, permitindo que os estudantes se envolvam simultaneamente nos planos emocional, cognitivo e simbólico.

Dessa maneira, a articulação entre sensibilidade docente e cultura audiovisual configura-se como um caminho promissor para a educação contemporânea. Ao compreender as séries como dispositivos culturais e pedagógicos, os professores podem ampliar as possibilidades de ensino, tornando as práticas educativas mais dinâmicas e conectadas à realidade dos estudantes. Como enfatiza Martín-Barbero (2004, p. 64), “educar na era da mídia

exige novas formas de ler o mundo, reconhecendo os meios audiovisuais como espaços legítimos de produção de sentido”. Assim, investir em uma formação docente sensível e crítica em relação ao audiovisual torna-se fundamental para um ensino mais engajado e significativo.

Ao ler o artigo de Souza e Silva (2017), intitulado *Por uma didática mediada pela sensibilidade: no caminho de um ser professor*, refleti sobre a importância de valorizar a sensibilidade na formação docente. As autoras analisam aulas da disciplina de Didática em cursos de licenciatura de uma universidade federal, investigando ações formativas que promovam uma postura docente que ultrapasse o domínio técnico, incorporando dimensões sensíveis à prática pedagógica.

Uma das estratégias destacadas no artigo é a utilização de elementos artísticos nas interações em sala de aula, com o objetivo de desenvolver o respeito mútuo e promover a autonomia dos estudantes. Segundo Souza e Silva (2017, p. 490), essa abordagem possibilitou “um rompimento com alguns dispositivos de controle dos corpos, que vinham imbuídos em uma atitude inicialmente passiva dos estudantes diante da relação pedagógica”. Tal constatação reforça a ideia de que práticas pedagógicas sensíveis podem transformar a dinâmica tradicional de ensino, estimulando uma participação mais ativa e engajada dos alunos.

Além disso, o estudo enfatiza a necessidade de ultrapassar a concepção do professor como mero técnico-reflexivo-crítico, incorporando a sensibilidade como elemento constitutivo do processo formativo. As autoras argumentam que essa perspectiva ampliada permite aos futuros docentes “vislumbrar novas possibilidades de interpretação e intervenção nos processos educativos” (Souza; Silva, 2017, p. 495). Essa abordagem dialoga diretamente com as reflexões de Larrosa (2017), que concebe a escola como um espaço privilegiado de experiência educativa compartilhada, no qual a sensibilidade ocupa lugar central na formação humana.

O artigo contribui, portanto, de modo significativo para a discussão sobre a formação inicial de professores, ao evidenciar a relevância de uma didática mediada pela sensibilidade. Ao incorporar elementos artísticos e promover interações mais humanas e respeitadas, torna-se possível formar educadores mais preparados para lidar com a complexidade e a diversidade presentes no contexto escolar.

A docência, especialmente em tempos contemporâneos marcados por intensas transformações sociais e culturais, exige sensibilidade, escuta e abertura às experiências diversas. Nesse contexto, a série autobiográfica *GIZ* configura-se como uma potente narrativa de si, na qual as experiências vividas pelo professor ganham forma e significado por meio do relato seriado de episódios de sua trajetória profissional e pessoal. Tal construção insere-se em um movimento mais amplo de valorização das culturas populares e dos artefatos midiáticos

como objetos legítimos de análise e reflexão acadêmica, conforme amplamente discutido no campo dos Estudos Culturais (Hall, 1997; Jenkins, 2009; Williams, 2007).

Como apontam os Estudos Culturais, as produções culturais — como séries, filmes e músicas — constituem dispositivos simbólicos que, ao circularem socialmente, contribuem para a produção de sentidos, valores e práticas educativas. Para Silva (2000, p. 74), “a cultura, entendida como prática significante, é um processo que organiza e regula condutas, crenças e atitudes”.

A escolha pela estrutura metafórica de série justifica-se, assim, por sua capacidade de articular elementos da cultura de massa à produção de sentidos subjetivos e pedagógicos. Segundo Mittell (2015, p. 25), “as séries são formas culturais complexas que permitem múltiplas camadas de leitura e interpretabilidade, criando conexões emocionais e cognitivas com o espectador”. Essa estrutura episódica, como ocorre em *GIZ*, possibilita a construção de uma narrativa alinhada aos modos contemporâneos de consumo cultural, mantendo o engajamento e favorecendo a reflexão a partir de experiências fragmentadas, mas articuladas por um fio ético e afetivo comum: a docência como espaço de sensibilidade.

A metáfora da série permite compreender a docência a partir de uma temporalidade subjetiva e experiencial, na qual a formação profissional não se configura por rupturas estanques, mas por continuidades narrativas. Conforme Eco (1989, p. 114), “a narrativa em série não apenas organiza o tempo em episódios, mas reflete a experiência humana como um contínuo inacabado”, perspectiva que dialoga diretamente com a noção de experiência em Dewey (1979), para quem “toda experiência vive de experiências anteriores e modifica as que vêm depois” (p. 35). Nesse sentido, cada “episódio” da série docente constitui-se como uma experiência que se articula às anteriores, produzindo sentidos formativos ao longo do tempo.

Essa compreensão é aprofundada pela pesquisa narrativa, pois, como afirmam Clandinin e Connelly (2011, p. 29), “as pessoas vivem histórias e, ao contar essas histórias, reafirmam e reconstróem suas experiências”. A escrita seriada, portanto, não se limita ao relato de acontecimentos, mas organiza a experiência vivida no tempo, tornando-a inteligível e formativa. Para Josso (2010, p. 48), “narrar a própria vida é um ato de formação”, uma vez que possibilita ao sujeito reconhecer os saberes que emergem da experiência.

Esses saberes, conforme Tardif (2014), constituem-se como saberes da experiência, produzidos no cotidiano da prática e atravessados por dimensões afetivas, éticas e relacionais. Assim, cada episódio da série narrativa expressa não apenas um momento biográfico isolado, mas um fragmento de um processo contínuo de construção da identidade docente, marcado pela sensibilidade, pela escuta e pelo vínculo com o outro.

A série *GIZ* organiza-se em temporadas, cada uma construída a partir de conceitos-chave que articulam teoria e prática no campo educacional. Na primeira temporada, os episódios tematizam a educação como projeto de vida; a construção da identidade docente, o mérito acadêmico e a oportunidade; a formação experiencial; e a formação continuada associada à paixão pela docência. A segunda temporada, por sua vez, aprofunda questões relativas à autoridade docente e à reflexão crítica; à ética e à tomada de decisão no trabalho docente; à educação inclusiva e à diversidade; ao vínculo pedagógico e à escuta sensível; e ao reconhecimento e à afetividade na prática docente.

Essas categorias, embora derivadas de uma experiência particular, encontram ressonância em debates contemporâneos da área da educação, oferecendo sustentação teórica para uma análise crítica e reflexiva do fazer docente.

No campo educacional, séries como *GIZ* operam como artefatos culturais de massa que mediam o olhar sobre a docência ao transformar a experiência vivida do professor em narrativa. Produções audiovisuais como *Merli* (2015–2018) evidenciam a docência como experiência, compreendida, à luz de Dewey, como um processo contínuo e relacional, no qual “toda experiência vive nas experiências que a precedem e se modifica nas que a sucedem” (Dewey, 1979, p. 35). Já a série *Rita* (2012–2020) explicita a sensibilidade docente e a escuta como fundamentos da relação pedagógica, ao reconhecer o aluno em sua singularidade, em consonância com Clandinin e Connelly (2011, p. 17), para quem “a educação é a construção e reconstrução contínua da experiência”.

No contexto brasileiro, *Segunda Chamada* (2019–2021) evidencia a centralidade da escuta das histórias de vida dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), dialogando com Josso (2010, p. 48), ao afirmar que “é pela narrativa que o sujeito dá sentido às experiências que o formam”. Essas narrativas audiovisuais tornam visíveis os saberes docentes construídos no cotidiano da prática, compreendidos por Tardif (2014, p. 39) como saberes plurais, oriundos da experiência, da formação e das interações no contexto escolar.

Assim, tais séries funcionam como dispositivos pedagógicos e formativos ao mobilizarem experiência, narrativa, sensibilidade e escuta na construção simbólica do ser professor na contemporaneidade. Nessa perspectiva, ao serem compreendidas como dispositivos pedagógicos, as séries audiovisuais ultrapassam o estatuto de entretenimento e passam a ocupar um lugar relevante nos processos de produção de sentidos sobre a docência. Conforme Canclini (1997, p. 46), os produtos da cultura midiática não devem ser subestimados como meros divertimentos, pois constituem formas legítimas de pedagogia cultural,

influenciando os modos pelos quais os sujeitos compreendem o mundo, constroem identidades e elaboram suas experiências.

Ao se constituir como uma série construída a partir da perspectiva autobiográfica, *GIZ* insere-se nesse campo da cultura midiática como uma narrativa que produz sentidos sobre o fazer docente. Ao articular experiência, memória e sensibilidade, a série contribui para o debate sobre a docência sensível, evidenciando que a prática pedagógica é atravessada por emoções, vínculos e escolhas éticas construídas no cotidiano das relações entre professor, alunos e instituição escolar.

A sensibilidade na docência, tal como expressa em diversos episódios da série, exige do educador não apenas domínio técnico, mas também abertura emocional, capacidade de escuta e empatia. Para Lopes e Macedo (2011, p. 84), a sensibilidade pedagógica é fundamental para o estabelecimento de vínculos que favoreçam aprendizagens significativas e humanizadas, desafiando lógicas tecnicistas e instrumentais que ainda orientam, em muitos contextos, a formação docente. Ao narrar as emoções vividas em sala de aula e fora dela, o professor-narrador desconstrói a ideia do docente como sujeito neutro, evidenciando que ensinar é um ato profundamente relacional e afetivo.

Nessa perspectiva, a sensibilidade não é compreendida de forma romântica ou idealizada, mas como uma postura crítica e situada. Conforme propõe hooks (2013, p. 249), o amor na docência deve ser entendido como uma prática política e ética, capaz de potencializar processos de transformação tanto nos estudantes quanto nos próprios professores. A afetividade, nesse sentido, torna-se um elemento estruturante da formação e da prática pedagógica, reafirmando a ideia de que educar implica cuidar, envolver-se e colocar-se em relação com o outro.

Para aprofundar o conceito de sensibilidade na docência, faz-se necessário um breve resgate histórico e teórico. No campo educacional, a sensibilidade passa a ser discutida de forma mais sistemática com a emergência das pedagogias críticas e das abordagens humanistas no século XX. Paulo Freire já destacava a importância de uma postura dialógica e amorosa no processo educativo ao afirmar que “ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1987, p. 68). Nessa concepção, o diálogo sensível e a escuta ativa constituem elementos fundamentais para que a educação cumpra seu papel emancipador.

Autores como Nérici (1981) e Rabelo (2006) reforçam que o trabalho docente envolve dimensões emocionais, afetivas e relacionais que não podem ser negligenciadas. Para Rabelo (2006, p. 13), “a sensibilidade é uma característica essencial do professor que deseja

desenvolver uma prática pedagógica verdadeiramente transformadora”. Assim, compreende-se que a sensibilidade docente está vinculada à capacidade de perceber e responder às demandas emocionais, sociais e cognitivas dos estudantes de maneira ética, reflexiva e responsável.

Essa compreensão dialoga com Bondía (2002), ao afirmar que “há saberes que apenas se adquirem na experiência, e a experiência é o que nos passa, o que nos toca” (Bondía, 2002, p. 21). A sensibilidade, portanto, constrói-se a partir das marcas que a prática docente imprime no sujeito, exigindo uma escuta atenta ao outro e àquilo que nos afeta.

Em consonância com autores como Rabelo, Freire, hooks e Bondía, compreende-se que a sensibilidade na docência não é uma disposição natural, mas um exercício permanente de abertura e de envolvimento ético. Ao mesmo tempo, tensionam-se leituras reducionistas que a associam a uma afetividade esvaziada de criticidade. A sensibilidade aqui defendida é complexa, exige posicionamento, responsabilidade e compromisso com o outro. Como afirma Larrosa (2002), “é preciso escutar com todo o corpo” (p. 28), reconhecendo que a docência se constitui na relação, no encontro e na escuta comprometida.

Trata-se, portanto, de uma competência que articula saberes teóricos, experiência e postura ética. Conforme destaca Nóvoa (1992, p. 25), “é na reflexão sobre as práticas e na integração das dimensões humanas e profissionais que o professor constrói sua identidade e fortalece sua autoridade pedagógica”. Desse modo, a sensibilidade na docência configura-se como um processo contínuo de constituição subjetiva e profissional, entrelaçado às experiências vividas no cotidiano escolar.

Dessa maneira, a série *GIZ* possibilita pensar a docência contemporânea a partir de uma perspectiva cultural, narrativa e sensível, contribuindo para uma educação que valoriza a escuta, a experiência e o afeto como fundamentos de um ensino comprometido com a vida e com a dignidade dos sujeitos. Trata-se, assim, de uma obra que não apenas narra uma trajetória, mas que convoca o leitor — ou espectador — a repensar suas próprias práticas, afetos e posicionamentos éticos na e para a docência.

## **1.6 Escrita na primeira pessoa do singular**

Ao ler o artigo “*Pesquisa acadêmica: a escrita na primeira pessoa do singular*”, de Leite (2024), publicado na SciELO Brasil — importante repositório de circulação e legitimação da produção científica latino-americana — fui levado a uma reflexão aprofundada sobre as possibilidades e os desafios da adoção de uma escrita mais pessoal e autoral na pesquisa acadêmica. O texto problematiza a exigência histórica de impessoalidade na escrita científica e

propõe uma abordagem que reconhece a subjetividade do pesquisador como elemento constitutivo do processo de produção do conhecimento, sem que isso implique perda de rigor teórico ou metodológico.

A autora inicia o artigo discutindo a transição da “dor” para o “prazer” na escrita acadêmica, apoiando-se em Barthes, para quem “a escritura é isto: a ciência da fruição da linguagem, seu kama-sutra” (Barthes, 2004, p. 2). Essa perspectiva convida-nos a compreender a escrita acadêmica não apenas como uma obrigação técnica, mas como um espaço de fruição, criação e expressão subjetiva, deslocando-a de uma lógica estritamente normativa para uma experiência sensível com a linguagem.

Ao longo do texto, Leite (2024) apresenta alternativas teórico-metodológicas que incentivam uma escrita mais autoral, destacando abordagens como a cartografia e a Pesquisa Baseada em Artes. Tais metodologias permitem ao pesquisador explorar outras formas de expressão e representação do conhecimento, ao desafiar convenções acadêmicas tradicionais e abrir espaço para a criatividade, a experimentação estética e a subjetividade no processo investigativo.

A autora exemplifica essas possibilidades a partir de duas pesquisas desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Sociedade da Universidade Federal do Tocantins. Esses estudos evidenciam como a integração de imagens e a experimentação textual podem enriquecer a pesquisa acadêmica, tornando-a mais envolvente, sensível e significativa, sem prejuízo do rigor científico.

Além disso, o artigo enfatiza a importância de problematizar as normas historicamente instituídas no campo acadêmico e de buscar metodologias coerentes com os objetivos, os percursos e as perspectivas do próprio pesquisador. Essa postura crítica mostra-se fundamental para a renovação da pesquisa científica e para a valorização da pluralidade de vozes, experiências e modos de produção do conhecimento.

O texto provoca, assim, uma reflexão necessária sobre a escrita acadêmica e encoraja os pesquisadores a assumirem uma postura mais autoral e subjetiva em seus trabalhos. Conforme afirma Leite (2024, p. 2), “a escrita acadêmica que assume o tom autoral ou mais ensaístico, com vistas a dar visibilidade para quem assina a própria pesquisa, vai na contramão dos cânones que padronizam a produção acadêmica”. Ao tensionar tais cânones, o artigo contribui para a construção de um ambiente acadêmico mais plural, aberto à inovação e à experimentação epistemológica.

A escrita acadêmica em primeira pessoa do singular, nesse contexto, configura-se como um movimento que desafia a impessoalidade tradicional e possibilita ao pesquisador assumir

explicitamente seu posicionamento autoral e interpretativo. Ao adotar esse recurso, não apenas torno a pesquisa mais envolvente, como também reconheço a dimensão interpretativa que atravessa toda produção de conhecimento. Como afirma Bakhtin (2003), nenhuma enunciação é neutra, pois todo discurso se constitui no diálogo com outros discursos, situando-se histórica, social e subjetivamente.

[...] todo discurso concreto (enunciação) encontra aquele objeto para o qual está voltado, sempre, por assim dizer, desacreditado, contestado, avaliado, envolvido por sua névoa escura ou, pelo contrário, iluminado pelos discursos de outrem que já falara sobre ele. O objeto está amarrado e penetrado por ideias gerais, por pontos de vista, por apreciações de outros e por entonações. Orientado para o seu objeto, o discurso penetra neste meio dialogicamente perturbado e tenso de discursos de outrem, de julgamentos e de entonações. Ele se entrelaça com eles em interações complexas... e tudo isso pode formar substancialmente o discurso, penetrar em todos os seus estratos semânticos, tornar complexa a sua expressão, influenciar todo o seu aspecto estilístico (Bakhtin, 2003 [1952-1953], p. 297–298).

Nessa perspectiva, Bakhtin demonstra que toda enunciação é permeada por discursos anteriores, pois responde, dialoga e incorpora traços de vozes alheias. Não há, portanto, neutralidade absoluta, uma vez que todo discurso emerge de um contexto histórico, social e relacional, constituindo-se por meio de interações dialógicas.

Dessa forma, ao me posicionar explicitamente no texto, não apenas assumo a responsabilidade pelo que escrevo, como também torno visíveis os diálogos que estabeleço com diferentes autores, teorias e ideias que atravessam minha trajetória formativa e investigativa. A escrita em primeira pessoa, nesse sentido, não representa um abandono do rigor acadêmico, mas uma escolha epistemológica que reconhece a implicação do pesquisador na produção do conhecimento.

Escrever em primeira pessoa significa, ainda, admitir que a pesquisa não é um processo frio ou distante, mas atravessado por experiências, emoções e subjetividades que influenciam o modo como o mundo é percebido, interpretado e narrado. Como observa Larrosa (2002), a escrita não se limita ao registro do pensamento, mas constitui-se como um espaço de experiência, no qual o sujeito se forma ao mesmo tempo em que escreve.

Atividades como considerar as palavras, criticar as palavras, eleger as palavras, cuidar das palavras, inventar palavras, jogar com as palavras, impor palavras, proibir palavras, transformar palavras etc. não são atividades ocas ou vazias, não são mero palavório (Larrosa, 2002, p. 21).

Essa passagem reflete a compreensão de Larrosa segundo a qual a escrita constitui-se como uma forma de vivência, inseparável do percurso do autor com a linguagem e com o mundo. Nessa perspectiva, sustenta-se a centralidade da experiência não como algo abstrato ou

acessório, mas como dimensão constitutiva do próprio ato de escrever. Para Larrosa (2002, p. 24), a experiência “requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar... falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão”.

Tal entendimento ressignifica a produção acadêmica, aproximando-a tanto do pesquisador quanto do leitor, ao invés de aprisioná-la em uma estrutura rígida, impessoal e descolada das experiências que a originam. A escrita passa, assim, a ser compreendida como um espaço de encontro entre pensamento, sensibilidade e reflexão crítica.

Além disso, autores como Cabral (2006) problematizam a suposta objetividade científica ao argumentarem que todo conhecimento é situado e produzido a partir de um lugar específico. Para o autor, a objetividade tradicional tende a negar a parcialidade inerente à experiência humana, enquanto a escrita em primeira pessoa reconhece essa subjetividade como parte integrante do processo de construção do conhecimento. Seguindo essa lógica, escrever em primeira pessoa não implica a diminuição do rigor acadêmico; ao contrário, evidencia o contexto, as escolhas e as motivações do pesquisador, tornando a pesquisa mais transparente, ética e epistemologicamente situada.

Precisamos aprender em nossos corpos, dotados das cores e da visão estereoscópica dos primatas, como vincular o objetivo aos nossos instrumentos teóricos e políticos de modo a nomear onde estamos e onde não estamos (Haraway, 1995: 21 apud Cabral, 2006, p. 25).

Essas citações evidenciam que, inclusive na literatura brasileira, reconhece-se que a objetividade tradicional da ciência opera, muitas vezes, como uma forma de neutralidade mascarada, a qual invisibiliza identidades, relações sociais e perspectivas marginalizadas. A proposta de autoras como Cabral (2006) converge com o pensamento de Haraway (1988), ao defender que o conhecimento deve assumir sua condição situada, concreta e corporal, valorizando a subjetividade e o posicionamento epistemológico do sujeito que pesquisa.

Outro aspecto fundamental da escrita em primeira pessoa reside em sua capacidade de construir uma narrativa mais fluida, comunicável e acessível. Como observa Barthes (1973), a linguagem acadêmica frequentemente se fecha em si mesma, afastando o leitor, em vez de convidá-lo ao diálogo. Ao adotar uma escrita mais pessoal e envolvente, amplia-se o alcance do conhecimento produzido, favorecendo sua compreensão e circulação, o que contribui para uma pesquisa mais democrática e participativa.

Diante desses argumentos, compreendo que a escrita acadêmica em primeira pessoa não apenas rompe com padrões excessivamente engessados, mas também contribui para a

constituição de uma ciência mais humanizada, acessível e transparente. Se toda pesquisa parte de um olhar situado e de uma trajetória singular, assumir essa autoria de modo explícito e legítimo constitui não uma fragilização, mas um fortalecimento do processo científico. Acredito que essa reflexão seja central para pensarmos o futuro da produção acadêmica e sua relação com a sociedade.

## 2. TEMPORADA 1 – VIDA DE PROFESSOR

### 2.1 Sinopses da temporada



#### **Episódio 1. O início. Esta é a minha vida... Fios de Giz e Afetos: A Travessia de um Professor**

Durante o ensino fundamental e apesar das adversidades da vida, não sucumbiu à opção de desistir. Durante esse processo de escolarização e amadurecimento, acreditou que era possível, pois

sempre ouviu de seus pais: os estudos (educação) podem mudar a história de vida. Hoje, no doutorado, é possível perceber que a história continua sendo escrita e transformada.

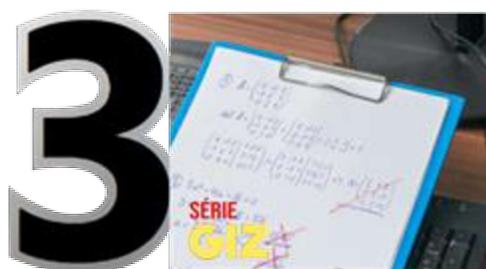
Conceitos-chave: Educação como projeto de vida; Formação continuada.



#### **Episódio 2. Na sala de aula... O Silêncio que ensina**

Início de carreira, diante de uma situação ocorrida em sala de aula o professor tenta mostrar sua autoridade e perde o controle, atitude essa que causa constrangimento e arrependimento.

Conceito-chave: Autoridade docente e reflexão crítica.



#### **Episódio 3. Dois pesos e duas medidas: Entre o rigor e o afeto - memória de um professor**

O jovem professor mais uma vez está diante de uma situação que exige dele tomar decisões, o professor se sente pressionado e não tem sabedoria para tomar a decisão correta.

Conceito-chave: Ética e tomada de decisão no trabalho docente.



#### **Episódio 4. Cores Invisíveis**

Uma situação nova acontece, trabalhando com formação de professores tem contato com um aluno que o ensina que cada aluno tem sua especificidade, com tempo e modos diferentes de aprender e de “enxergar” o mundo.

Conceito-chave: Educação inclusiva e diversidade.



### Episódio 5. De repente acontece... Uma aula diferente

O que acontece na vida de nossos estudantes? É uma pergunta que nunca saberemos a resposta se não criarmos um ambiente de confiança e mesmo sem saber o que aconteceria, nesta aula de repente aconteceu...

Conceito-chave: Vínculo pedagógico e escuta sensível



### Episódio 6. O reconhecimento...

Mesmo que todos os sinais indicassem que certos alunos não eram simpáticos com o professor, uma “chamada de atenção” durante aula, era motivo de questionamento, eles sempre tinham uma resposta pronta para dar. Mesmo diante de resistências, o

professor percebe o impacto de sua atuação por meio de pequenos gestos de reconhecimento dos alunos, reforçando a afetividade como elo na formação.

Conceito-chave: Reconhecimento e afetividade na prática docente.



### Episódio 7. Histórias, outras histórias. A sensibilidade de um professor como caminho de superação

Esse episódio narra a história real de superação de uma professora de Belém, Pará, marcada por traumas na adolescência e pela força

transformadora da educação. Por meio da escuta sensível e do acolhimento de um professor de Educação Física, ela encontrou apoio para reconstruir sua trajetória.

Conceito-chave: Vínculo pedagógico.

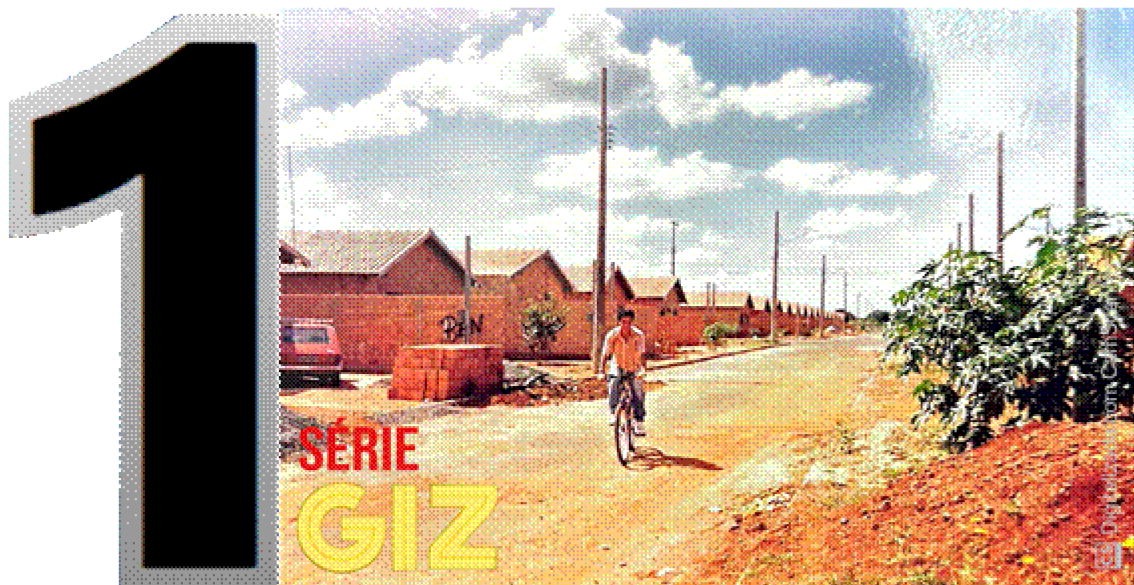


### Episódio 8 – Episódio Final. Orientação com afeto. A travessia da escrita - entre afetos, rendados e professoragens

Neste episódio final, narro minha travessia pelo doutorado como uma experiência profundamente

marcada pela **sensibilidade**, expressa na orientação afetiva, na escuta atenta e na escrita comprometida com o vivido. Inspirado por minha orientadora e pelo livreto *Aqui a gente faz assim!*, compreendi que fazer ciência não se reduz a procedimentos técnicos, mas constitui-se como um **ato sensível**, tecido por vínculos, cuidado e abertura ao outro. Ao longo desse percurso, a escrita sensível tornou-se espaço de elaboração das experiências, permitindo que memórias, cicatrizes e rendados emergissem como marcas formativas que me constituem enquanto sujeito e pesquisador. Assim, a tese transforma-se em uma verdadeira **partitura de afetos**, na qual a sensibilidade assume também um caráter ético e político, afirmando-se como gesto de resistência à desumanização dos processos educativos e como afirmação de uma docência fundada na escuta, na relação e na humanização.

Conceito-chave: Escuta sensível, Sensibilidade na docência.



## 2.2. Episódio 1: O início. esta é a minha vida... Fios de giz e afetos: a travessia de um professor

Fazer de sua vida uma obra supõe então dar sentido à sua história, refletir sobre os acontecimentos e os atos [...]. Mas é, sobretudo, por um olhar retrospectivo inseparável de um projeto de vida, de reapropriação de seu esforço para existir, de seu desejo de existir. Em outras palavras, precisamos passar de uma filosofia da consciência plenamente maravilhada da certeza de minha existência a uma filosofia reflexiva que traz o questionamento sobre o que eu sou de fato (Fabre, 2011, p. 356).

É difícil escrever e falar de si mesmo. São muitas lembranças. Não conseguimos filtrar ou recordar apenas os acontecimentos que nos agradam; todos os pensamentos vêm à tona. São memórias que nos fazem rir e chorar, mas que, inevitavelmente, fazem parte de quem somos e da nossa construção como sujeitos no presente.

Cruz, Paiva e Lontra (2021, p. 963) destacam a narrativa (auto)biográfica como um dispositivo central para a pesquisa e a formação no contexto da indução à profissionalidade docente, partindo do princípio de que “o sujeito se constitui a partir das histórias que ele narra sobre si, a partir de suas experiências, viveres e saberes, em um movimento autobiográfico”.

As narrativas desempenham, ainda, um papel fundamental ao reconhecer o direito dos indivíduos de serem escutados e de terem seus interesses, necessidades e experiências respeitados (Sarmiento, 2024). Nesse sentido, narrar não se restringe a relatar fatos, mas implica reconhecer o sujeito como produtor de sentidos sobre sua própria trajetória.

Conforme apontam Lima, Geraldi e Geraldi (2015), as narrativas organizam-se a partir de três elementos estruturantes: os personagens, uma sequência composta por introdução, desenvolvimento e conclusão, e a disposição ordenada dos eventos. Assim, a pesquisa narrativa

pode ser compreendida como uma metodologia, isto é, um modo sistemático de investigação que busca compreender histórias constituídas por sensações, vivências e experiências pessoais dos sujeitos.

O termo “narrativa” apresenta caráter polissêmico, como observa Paiva (2008), abrangendo múltiplos significados no campo acadêmico. Esses sentidos vão desde a construção coletiva ou individual de eventos — passados ou presentes — expressos oralmente, por escrito ou em formatos digitais, até relatos com finalidade investigativa, denominados pesquisa narrativa. Para a autora, “[...] pode ser descrita como uma metodologia que consiste na coleta de histórias sobre determinado tema, nas quais o investigador encontra informações para compreender determinado fenômeno” (Paiva, 2008, p. 263). A narrativa constitui-se como um processo de produção de si e de atribuição de sentidos às experiências vividas, permitindo ao sujeito compreender o mundo que o cerca e ressignificar sua própria trajetória. Nesse movimento, a narrativa amplia as possibilidades de formação humana, ao articular reflexão, conhecimento e ação, contribuindo para a integração entre ensino, pesquisa e extensão como dimensões indissociáveis da prática educativa.

Diante disso, inicio minha narrativa neste ponto.

Durante os anos da escola primária, mesmo diante de desafios pessoais, muitos deles silenciosos: inseguranças que não cabiam em palavras, dificuldades de aprendizagem que nem sempre encontravam acolhimento, *bullying*, dificuldades de interação, necessidade de trabalhar cedo, responsabilidades familiares e situações cotidianas que exigiam maturidade antes do tempo. Ainda assim, seguir era uma escolha — e, em certa medida, uma resistência e nunca considerei a possibilidade de abandonar os estudos. Ao longo desse período de aprendizagem e crescimento, mantive a convicção de que era capaz, impulsionado pela mensagem constante de meus pais: a educação tem o poder de transformar destinos, contudo, é necessário destacar que a compreensão da educação como projeto de vida não pode ser assumida de forma idealizada ou romantizada. Pensar a educação nessa perspectiva implica reconhecê-la como parte das tensões cotidianas vividas pelos sujeitos, articulando-se a seus desejos, limites, contradições e esperanças.

Arroyo (2000) afirma que “os projetos de vida dos sujeitos sociais populares, mesmo os mais frágeis, são atos de resistência cotidiana” (p. 37). Nessa direção, compreender a educação como projeto de vida significa reconhecê-la como um espaço de construção de sentidos e de leitura crítica da realidade, capaz de ampliar horizontes e possibilidades de existência.

Ainda assim, é fundamental afirmar que a educação, por si só, não garante mobilidade social nem a superação das desigualdades estruturais. Seu potencial reside na possibilidade de

favorecer processos formativos que fortaleçam a consciência crítica e a agência dos sujeitos, mesmo em contextos marcados por vulnerabilidades e limitações históricas.

Desde a 2ª série — hoje correspondente ao 3º ano do ensino fundamental — o desejo de ser professor já se fazia presente, não apenas como uma brincadeira infantil, mas como uma experiência atravessada por admiração, pertencimento e esperança. Esse desejo era alimentado pela presença dos docentes que, aos meus olhos, representavam muito mais do que transmissores de conteúdos: eram figuras de referência, cuidado e reconhecimento. As brincadeiras de escolinha, nas quais escrevia com pedaços de giz em quadros improvisados, funcionavam como ensaios simbólicos de um futuro possível, no qual ensinar significava também existir socialmente, ocupar um lugar de escuta e ser legitimado pela palavra.

A professora que me acompanhou da 2ª à 4ª série constituiu-se como uma referência marcante nesse percurso formativo inicial. Sua postura firme, sua elegância e a maneira segura como se colocava diante da turma despertavam em mim um profundo sentimento de respeito e admiração. Havia nela uma autoridade que não se confundia com autoritarismo, mas que se expressava na clareza das regras, na organização do trabalho pedagógico e na exigência constante com o aprender. Mesmo sendo rígida em sua forma de ensinar, transmitia a sensação de que o conhecimento era algo sério, valioso e digno de empenho.

Essa rigidez, longe de afastar, produzia em mim um desejo de corresponder às expectativas, de fazer bem-feito, de aprender mais. Com o passar do tempo, compreendi que sua forma de conduzir a sala de aula estava ancorada em uma concepção de ensino que valorizava o esforço, a disciplina e o compromisso com o saber, elementos que, naquele contexto, funcionaram como mediadores importantes do processo educativo. Sua presença revelava que ser professor era também assumir uma posição ética diante do mundo, sustentada pela responsabilidade de contribuir para formação de sujeitos.

Nesse contexto, a profissão de professor passou a ser percebida como um horizonte de transformação — não apenas pessoal, mas também coletiva — capaz de produzir deslocamentos simbólicos e sociais. A experiência vivida com essa professora inaugurou em mim a compreensão de que diferentes modos de ensinar podem marcar profundamente as trajetórias dos estudantes e que a autoridade pedagógica, quando atravessada por coerência e compromisso, pode se constituir como referência formativa duradoura.

A crença de que os estudos poderiam alterar a trajetória de vida foi se consolidando mesmo diante das inúmeras dificuldades enfrentadas pela família, que vivia em situação muito simples, sem acesso a recursos básicos como energia elétrica ou eletrodomésticos. O rádio de pilha, único elo com o mundo exterior, assumia um papel central como espaço de escuta,

imaginação e aprendizagem, ampliando os limites do cotidiano imediato. Assim, a escola e a figura do professor passaram a representar não apenas um espaço institucional de ensino, mas uma possibilidade concreta de ruptura com processos de exclusão, fazendo da docência não apenas uma escolha profissional, mas um projeto de vida ancorado na esperança, na dignidade e na sensibilidade.

A trajetória escolar foi profundamente marcada pelo esforço materno e paterno pela valorização da educação como possibilidade concreta de transformação. Minha mãe, empregada doméstica e lavadora de roupas, acompanhava atentamente meu desempenho escolar e reforçava, de forma constante, a importância dos estudos como caminho de dignidade e mudança de vida. Meu pai, acompanhava e dava o suporte mesmo à distância. Ao ingressar no ginásio, em Campo Grande (MS), em 1986, os desafios se intensificaram. A ausência de livros didáticos — que precisavam ser adquiridos pela família e possuíam custo elevado — exigia estratégias de sobrevivência escolar, como copiar os conteúdos dos colegas, situação que frequentemente gerava constrangimentos, zombarias e um sofrimento vivido de forma silenciosa. Ainda assim, o desejo de aprender e de transformar a própria realidade permanecia vivo, sustentado pela convicção de que o conhecimento poderia ampliar horizontes e possibilidades de existência.

Essas experiências exigem refletir sobre as reações de crianças, adolescentes e jovens inseridos em contextos escolares atravessados pela desigualdade social. Com frequência, comportamentos violentos ou excludentes são atribuídos a supostos transtornos individuais, sem que se investiguem os fatores sociais, afetivos e institucionais que os produzem. Trata-se de uma violência sutil, que ocorre nas entrelinhas do cotidiano escolar e que, muitas vezes, manifesta-se sob a forma de *bullying*, operando como mecanismo de exclusão e silenciamento (Pequeno da Silva et al., 2019, p. 2).

Nesse contexto, o papel do professor comprometido com a educação assume centralidade na prevenção da violência escolar, pois sua atuação ultrapassa a mera transmissão de conteúdos e se inscreve na construção de ambientes pedagógicos pautados no acolhimento, no respeito e no diálogo. A violência escolar, portanto, não pode ser compreendida apenas como um problema individual, mas como um fenômeno relacional. Como afirma Charlot (2002), não há violência sem sentido; ela está diretamente relacionada à forma como o aluno constrói sua relação com o saber, com a escola e consigo mesmo.

Abramovay (2005) reforça que a violência escolar está associada à fragilidade das relações sociais e à ausência de diálogo entre os sujeitos, o que evidencia a importância da presença docente sensível na mediação de conflitos e na construção de vínculos de confiança.

Entretanto, a ausência dessa postura pedagógica também produz efeitos formativos profundos. Foi essa ausência que marcou minha trajetória aos 11 anos de idade, quando vivenciei um ambiente hostil na Escola Estadual de 1º e 2º Graus Maria Eliza Bocaiuva Corrêa da Costa. Nesse contexto, a violência não se manifestava apenas de forma explícita, mas também nas entrelinhas das relações cotidianas: nas zombarias por eu morar em um bairro considerado pobre, nos comentários depreciativos sobre o trabalho de minha mãe, empregada doméstica, e no silêncio daqueles que, podendo intervir, optavam por não fazê-lo.

Como alerta Freire (1996), a omissão diante da injustiça também se configura como uma forma de violência, revelando que o silêncio institucional educa — e, muitas vezes, fere e deixa marcas duradouras nas subjetividades.

Ainda assim, o vínculo com o conhecimento não se rompeu. O gosto pelos estudos permaneceu como forma de resistência e esperança, funcionando como um gesto de afirmação diante das adversidades vividas. Essa experiência encontra ressonância em bell hooks (2013), para quem a educação pode constituir-se como prática da liberdade quando se fundamenta no cuidado, no diálogo e no reconhecimento do outro. Dessa forma, a vivência da violência escolar, longe de anular o desejo de aprender, configurou-se como um marco formativo que sustenta minha compreensão da docência como uma prática ética, relacional e sensível, comprometida com a humanização das relações escolares.

O indivíduo "origem" tem fortes sentimentos de causalidade pessoal e atribui as mudanças produzidas em seu contexto às suas próprias ações. Em decorrência dessa percepção, apresenta comportamento intrinsecamente motivado, fixa metas pessoais, demonstra seus acertos e dificuldades, planeja as ações necessárias para viabilizar seus objetivos e avalia adequadamente seu progresso (Bariani *et. al.*, 2004).

Na sociedade ocidental, a escola cumpre um papel essencial como agente de socialização e de estímulo ao interesse pela aprendizagem (Bariani *et al.*, 2004). No meu caso, as dificuldades vividas ao longo da escolarização alimentaram o desejo de ser excelente — não aceitava ser mediano. Desde cedo, aprendi a estudar de forma autônoma, apoiando-me quase exclusivamente em minhas próprias anotações. Diante da ausência de livros em casa, desenvolvi técnicas pessoais de memorização e de organização do pensamento, como a elaboração de questionários, a produção de resumos e a repetição reflexiva dos conteúdos ainda durante as explicações em sala de aula. Esses procedimentos não se configuravam como uma memorização mecânica e/ou descontextualizada, mas como estratégias de sobrevivência cognitiva que me permitiam compreender, reter e ressignificar o que era ensinado.

Nesse sentido, aprender e memorizar constituíam processos indissociáveis: memorizar significava compreender o sentido do conteúdo, estabelecer relações, antecipar perguntas e construir esquemas mentais capazes de sustentar o aprendizado ao longo do tempo. A memorização, portanto, operava como mediação do aprender, permitindo que o conhecimento se tornasse disponível para o pensamento, para a reflexão e para a aplicação em novas situações. Essa experiência contribuiu para que, mais tarde, eu compreendesse que a memória, quando vinculada ao sentido e à experiência, não empobrece o aprender, mas o aprofunda e o torna mais duradouro.

Essa necessidade levou-me a aprender a aprender no próprio momento da aula, mobilizando atenção, escuta e registro como estratégias centrais de compreensão. Tais práticas, embora surgidas em um contexto de escassez material, acabaram por moldar de maneira duradoura minha forma de estudar e de me relacionar com o conhecimento ao longo da vida.

Concluí a 5ª série com grande esforço e persistência, marcados por longas jornadas de atenção e concentração em sala de aula, pela necessidade constante de antecipar dúvidas e registrar mentalmente os conteúdos ensinados, e pela disciplina pessoal de revisar, ainda no mesmo dia, aquilo que havia sido trabalhado pelo professor. Sem o apoio de materiais didáticos em casa, o estudo exigia estratégias próprias, como a repetição reflexiva dos conteúdos, a organização de esquemas mentais e a tentativa contínua de compreender o sentido do que era ensinado, mesmo diante das dificuldades. Persistir, nesse contexto, significava não desistir frente às limitações impostas pelas condições materiais, mas transformar o esforço cotidiano em possibilidade concreta de aprendizagem e de permanência na escola. Na 6ª série, embora as dificuldades materiais ainda se fizessem presentes — expressas na ausência de livros em casa, na limitação de materiais escolares básicos, na falta de um espaço adequado para estudo e na necessidade de recorrer quase exclusivamente ao que era aprendido em sala de aula —, a situação começou a se transformar quando o patrão de minha mãe, sensibilizado com nossa realidade, complementou o que estava fora da possibilidade dos meus pais, ajudou contribuindo com o que faltava dos materiais e livros didáticos. Esse gesto, aparentemente simples, produziu impactos profundos em meu percurso formativo, pois ampliou as possibilidades de estudo, autonomia e aprofundamento dos conteúdos, reduzindo parte das desigualdades que até então condicionavam minhas formas de aprender. A partir desse gesto, o estudo tornou-se mais acessível, possibilitando maior aprofundamento dos conteúdos e maior continuidade das aprendizagens. Assim, mesmo enfrentando inúmeros obstáculos, consegui concluir o ensino fundamental com êxito, fortalecendo a convicção de que a educação se constituía, para mim, como um caminho de resistência, superação e transformação.

Ao nos mudarmos para Cuiabá, onde residimos até hoje, fui matriculado por meu pai (*in memoriam*), incentivado por um dos meus irmãos, em uma escola reconhecida pela qualidade do ensino e considerada referência à época. Meu pai não mediu esforços para que eu permanecesse nessa instituição. No entanto, logo no início do ensino médio, percebi o quanto minha base de conhecimentos era frágil, especialmente nas disciplinas de Ciências Físicas e Biológicas.

Conteúdos fundamentais de biologia, química e física eram completamente desconhecidos para mim, e os professores partiam do pressuposto de que todos os estudantes já dominavam os conhecimentos trabalhados da 5ª à 8ª série. Esse cenário representou um choque inicial. Contudo, como minha trajetória escolar sempre foi atravessada por dificuldades, compreendi que seria necessário empenhar-me ainda mais. Passei a estudar intensamente por conta própria e, aos poucos, comecei não apenas a compreender, mas também a me interessar por essas áreas do conhecimento.

Concluí o ensino médio, apesar dos inúmeros desafios enfrentados, e precisei adiar o sonho de ingressar na universidade para trabalhar e contribuir com a manutenção financeira da família.

Ainda assim, mantive firme o desejo de ser professor, um sonho que nasceu ainda na 2ª série, forjado nas primeiras experiências escolares e consolidado ao longo de uma trajetória marcada por desigualdades e resistências. Esse desejo não se sustentava em idealizações ingênuas da profissão de professor, mas na vontade consciente de ser diferente de **professores** que, pela ausência de escuta e de sensibilidade, negligenciaram alunos em situação de dificuldade. Eu sabia, por experiência própria, que o problema não residia na falta de interesse ou de esforço dos estudantes, mas na escassez de oportunidades, no acesso desigual ao conhecimento e na negação de conteúdos básicos que jamais nos foram efetivamente ensinados.

Esse processo formativo, compreendido à luz da pesquisa narrativa como experiência vivida que forma e transforma, revela um elemento central na constituição da minha identidade **como professor**: o mérito acadêmico. Tal mérito é aqui entendido não como resultado de uma lógica competitiva e individualizante, mas como reconhecimento ético do esforço, da persistência e da capacidade de refletir criticamente sobre a própria trajetória. Trata-se de uma concepção de mérito alinhada à **sensibilidade do professor** e à justiça pedagógica, na qual aprender e ensinar implicam reconhecer histórias, contextos e desigualdades, reafirmando a educação como espaço de humanização e como possibilidade concreta de transformação.

A identidade **do professor**, segundo Tardif (2014), constrói-se no entrelaçamento entre formação, experiência e saberes profissionais, sendo continuamente alimentada pelos desafios

e pelas decisões que o **professor** enfrenta ao longo de sua trajetória. Para o autor, “os saberes docentes são frutos de uma construção pessoal, social e profissional” (Tardif, 2014, p. 36), envolvendo não apenas o domínio dos conteúdos disciplinares, mas também a compreensão dos contextos educativos e das relações que neles se estabelecem.

Nessa perspectiva, o mérito acadêmico pode ser relido como um percurso ético, no qual o compromisso com o conhecimento e com os estudantes se converte em marca da profissionalidade **do professor**. Como afirma Dubar (2005), “a identidade é sempre o resultado de uma construção social e nunca um dado natural” (Dubar, 2005, p. 113). Essa compreensão permite reconhecer que minha busca pela excelência acadêmica esteve diretamente vinculada a um projeto de vida **como professor**, constituído como resposta às lacunas, silêncios e ausências vivenciados ao longo do meu percurso formativo. Trata-se, portanto, de uma excelência que não se ancora na competição, mas na responsabilidade ética de ensinar melhor porque se conhecem, de dentro, as consequências da negação do direito ao saber.

Reforço ainda que,

A valorização das pequenas histórias, de pessoas comuns, como pesquisa científica que contribui no processo de formação surge como uma necessidade de se romper com uma proposta de fazer ciência apenas na observação holística. Sendo assim, ocorre a busca por respostas nos resultados objetivos, sem perceber que dentro desse macrocosmo existe um sujeito, que tem experiências e não é apenas um número, uma porcentagem, ou uma taxa que faz parte de resultados, levando a entender que o sujeito pode agir, pensar e perceber o mundo de forma igual (Montanari, 2019, p. 36).

Valorizar os curtas-metragens autobiográficos, compreendidos neste estudo como narrativas audiovisuais breves construídas a partir de experiências pessoais como professor, constitui um eixo central da pesquisa narrativa autobiográfica. Esses curtas operam como dispositivos narrativos e metodológicos capazes de registrar a experiência vivida em sua densidade afetiva, relacional e formativa, em consonância com Clandinin e Connelly (2011), para quem a narrativa é o modo pelo qual a experiência humana é compreendida, investigada e significada.

Pela concisão e pela potência expressiva das imagens, dos silêncios, dos gestos e das escolhas estéticas, os curtas-metragens possibilitam acessar nuances, emoções e sentidos que frequentemente se perdem em abordagens excessivamente generalistas ou abstratas. Nessa direção, dialogam com Josso (2010), ao compreenderem a experiência como espaço privilegiado de formação e autoformação. No contexto desta pesquisa, a série autobiográfica *GIZ* assume esse lugar metodológico ao articular linguagem audiovisual e escrita sensível como forma de produção de conhecimento, reflexão sobre a docência e visibilização dos saberes

construídos na prática, reafirmando o audiovisual como linguagem legítima de investigação e expressão acadêmica ampliada.

Essas narrativas contribuem para uma compreensão mais profunda dos contextos sociais, culturais e pessoais vividos pelos sujeitos. Cada experiência — desde episódios cotidianos até acontecimentos marcantes — atua como um elemento constitutivo da identidade e da trajetória profissional. Ao se entrelaçarem ao longo do tempo, essas histórias expressam escolhas, desafios, valores e aspirações, conferindo sentido à jornada de vida. Reconhecer sua importância implica reconhecer a complexidade e a riqueza da experiência humana como fonte de conhecimento.

Pequenas experiências podem transformar trajetórias. Desde a infância, o desejo de ser professor habitava meu imaginário; contudo, as exigências da vida me afastaram temporariamente desse projeto. A experiência como *office-boy*, o cansaço de conciliar trabalho e estudos e, sobretudo, o período de atuação em uma livraria configuraram espaços de formação não escolares, nos quais o vínculo com o conhecimento e com a cultura escrita foi sendo silenciosamente construído. Esses contextos, embora externos à escola, tiveram papel decisivo na constituição de minha relação com o saber.

O episódio da substituição em uma turma da Educação de Jovens e Adultos (EJA) configura-se como um marco experiencial — aquilo que Josso (2010) denomina experiência fundadora —, pois é nesse instante que o desejo latente de ser professor se atualiza em prática e sentido. Trata-se de um momento marcado pela imprevisibilidade e pela responsabilidade súbita de assumir uma turma composta por sujeitos com trajetórias escolares interrompidas, histórias de trabalho precoce, exclusão social e retornos tardios à escola. Do ponto de vista narrativo, essa vivência evidencia que o acaso pedagógico, conforme discutem Clandinin e Connelly (2011), não é aleatório, mas profundamente significativo. Ao “pisar na sala de aula”, não apenas assumo um papel profissional, mas reconheço-me nele.

Durante essa experiência, o exercício de ensinar exigiu escuta atenta, adaptação constante e sensibilidade para compreender os ritmos, os silêncios e as expectativas dos estudantes. Mais do que transmitir conteúdos, foi necessário construir vínculos mínimos de confiança, legitimar saberes de vida trazidos pelos alunos e reconhecer que ali o ensino se dava no encontro entre histórias diversas. A EJA revelou-se, assim, como um espaço em que ensinar implicava negociar sentidos, acolher trajetórias e sustentar o direito ao aprender como direito à dignidade.

Nesse contexto, a EJA emerge como um espaço simbólico potente, no qual trajetórias interrompidas se encontram: a dos estudantes e a do próprio professor em formação. Ao

conduzir atividades, dialogar com os alunos e lidar com os desafios concretos da sala de aula, compreendi que a docência não se reduz a um conjunto de técnicas, mas se constitui na relação, na presença e na responsabilidade ética diante do outro. Essa experiência aparentemente simples confirmou que os curtas narrativos, ao captarem emoções, deslocamentos e reconfigurações identitárias, são capazes de iluminar processos formativos complexos que dificilmente emergiriam em análises macroestruturais.

Essa vivência, embora breve, reacendeu de forma decisiva a antiga vontade de ser professor, evidenciando como pequenos episódios podem moldar grandes decisões e conferir sentido à trajetória de vida e à escolha pela docência. Foi nesse encontro concreto com a sala de aula da EJA que a docência se anunciou não apenas como possibilidade profissional, mas como escolha ética, afetiva e existencial, ancorada na escuta, no compromisso e no reconhecimento das histórias que atravessam o ato de ensinar.

Dessa forma, os estudos dos processos de formação, tendo em vista a experiência e a compreensão da formação experiencial, constituem-se, a partir dos relatos da história de formação, mediante a narrativa das experiências com as quais o sujeito aprendeu, tendo por base as suas escolhas, os seus vínculos, os encontros, ou seja, a sua existencialidade, ao narrar a experiência, imbricada a uma tessitura, singular e própria a cada um, entremeadada com tantos contextos coletivos da vida, os quais são partilhados, em entrecruzamentos da vida pessoal e social (Motta; Bragança, 2019, p. 1040).

O dilema emerge do choque entre a experiência vivida em sala de aula e os modelos docentes internalizados ao longo de minha própria escolarização. Ao assumir uma turma sem formação superior concluída, a ausência de um referencial teórico sistematizado fez com que minhas primeiras decisões pedagógicas fossem orientadas por memórias escolares, observações empíricas e expectativas institucionais implícitas. É nesse vazio formativo inicial que a pergunta “*que professor eu quero ser?*” se impõe como uma questão ética e identitária.

O modelo predominante do professor austero e autoritário manifestava-se de forma recorrente no cotidiano escolar: nas práticas de controle disciplinar, no silêncio exigido como sinônimo de respeito, nas relações hierárquicas rígidas e nos discursos naturalizados entre colegas e gestores. Esse padrão não era imposto por um único sujeito, mas reproduzido coletivamente — por professores mais experientes, pela cultura institucional da escola e pelas minhas próprias experiências escolares anteriores, que funcionavam como matriz de referência.

Diante desse cenário, o dilema não se configura apenas como um conflito individual, mas como uma tensão entre a herança pedagógica recebida e o desejo emergente de construir outra forma de estar na docência. A experiência inicial em sala de aula atua, assim, como um

espaço de conscientização: ao perceber o peso do modelo dominante, começo a problematizá-lo, abrindo caminho para uma prática fundada não no medo, mas no vínculo, na escuta e na construção de uma autoridade ética sustentada na relação.

Quando passei a atuar com um número maior de estudantes, especialmente na EJA, esse questionamento deixou de ser apenas reflexivo e tornou-se profundamente ético, pois cada história trazida para a sala de aula interpelava diretamente minhas escolhas pedagógicas. Eu me via constantemente desafiado pelas trajetórias e necessidades desses estudantes, marcadas por dificuldades, interrupções e invisibilidades sociais. Foi nesse contexto que comecei a compreender que ser professor exigia mais do que domínio de conteúdos: exigia sensibilidade.

A sensibilidade na docência manifesta-se na capacidade de escuta, no reconhecimento do outro em sua singularidade e na criação de vínculos que favoreçam a aprendizagem e o desenvolvimento humano. Como afirma Rinaldi (2001), escutar é uma metáfora para abertura, sensibilidade e disposição para reconhecer o outro e dar valor às suas teorias, hipóteses e interpretações. Trata-se, portanto, de uma escuta que não é passiva nem neutra, mas profundamente ativa, pois exige envolvimento, abertura e compromisso ético com o processo formativo do outro e consigo mesmo.

Nesse sentido, ser um professor sensível não significa abdicar do rigor pedagógico, mas cultivar uma presença que articula exigência e cuidado. Nóvoa (2009) defende que “a profissão docente se constrói na articulação entre saberes profissionais e o sentido ético-político do educar, que envolve compromisso com os sujeitos e com a transformação social” (p. 15). A sensibilidade, portanto, configura-se como eixo estruturante de uma prática pedagógica que reconhece contextos, subjetividades e potências dos estudantes, sem incorrer em salvacionismos ou paternalismos, mas afirmando a docência como escolha ética, relacional e formativa.

Após anos atuando como professor interino — condição marcada pelo exercício temporário da docência, sem vínculo efetivo e, muitas vezes, anterior à conclusão da formação superior, situação comum em contextos de carência de profissionais habilitados — minha escolha profissional já estava claramente definida. A mudança na legislação educacional, ao passar a exigir a licenciatura para o exercício do magistério, levou-me a buscar a formação superior como etapa necessária tanto para a legitimação institucional quanto para o aprofundamento da minha identidade docente.

Optei pelo curso de Licenciatura em Biologia por reconhecer, em sua matriz curricular abrangente, uma oportunidade formativa estratégica. O curso articulava conhecimentos das ciências biológicas e das ciências exatas, contemplando disciplinas como Citologia,

Embriologia, Histologia, Química, Bioquímica e Física. Essa amplitude curricular não apenas dialogava com meu interesse pelas ciências, mas também me permitia revisitar e ressignificar conteúdos que, durante o ensino médio, haviam sido atravessados por dificuldades e lacunas formativas, especialmente nas áreas de Química, Física e Biologia.

Dessa forma, a escolha pela Licenciatura em Biologia representou não apenas uma opção acadêmica, mas um movimento consciente de reconstrução do meu percurso de aprendizagem. Trata-se de um processo formativo orientado pelo desejo de fortalecer minha base científica e pedagógica, qualificando minha atuação como professor e reafirmando a docência como projeto de vida, construído na articulação entre experiência, reflexão e compromisso ético com o ensino.

Ao longo de sua formação, o licenciando entra em contato com saberes específicos de sua área de conhecimento e com saberes pedagógicos. Além disso, entre os saberes inerentes ao ser professor, podem-se destacar aqueles adquiridos no exercício da profissão (Capecchi *et. al.*, 2017, p. 691).

Os saberes construídos ao longo da trajetória profissional foram, pouco a pouco, sedimentando o verdadeiro sentido da minha caminhada: transformar a mim mesmo por meio da docência e, ao mesmo tempo, impactar de forma ética, sensível e significativa a vida daqueles que cruzassem o meu caminho.

[...] um professor ‘não pensa somente com a cabeça’, mas ‘com a vida’, com o que foi, com o que viveu, com aquilo que acumulou em termos de experiência de vida, em termos de lastro de certezas. Em suma, ele pensa a partir de sua história de vida não somente intelectual, no sentido rigoroso do termo, mas também emocional, afetivo, pessoal e interpessoal. [...] O professor não é somente ‘um sujeito epistêmico’ que se coloca diante do mundo numa relação estrita de conhecimento, que ‘processa’ informações extraídas do ‘objeto’ (um contexto, uma situação, pessoas etc.) através do sistema cognitivo [...] [ele é] um ‘ser-no-mundo’ [...] Uma pessoa completa com seu corpo, suas emoções, sua linguagem, seu relacionamento com os outros e consigo mesmo [...] (Tardif, 2014, p. 103-104).

Compreendo que o professor não atua apenas com a mente, mas com toda a bagagem de suas vivências pessoais e profissionais. Cada experiência vivida atravessa a prática pedagógica e contribui para a forma como me relaciono com os alunos, possibilitando conexões mais genuínas e significativas. Ao integrar saberes, valores e emoções, a atuação **do professor** ultrapassa a mera transmissão de conteúdos e passa a contribuir para a formação de sujeitos capazes de enfrentar a vida com criticidade e confiança. Nesse sentido, como destaca Luckesi (2013), o professor participa ativamente da construção de um projeto coletivo, o que exige escolhas conscientes, engajamento ético e compromisso com a transformação social.

[...] seria criar condições para que o sujeito se prepare filosófica, científica, técnica e afetivamente para o tipo de ação que vai exercer. Para tanto, serão necessárias não só aprendizagens cognitivas sobre os diversos campos de conhecimento que o auxiliem no desempenho do seu papel, mas – especialmente – o desenvolvimento de uma atitude, dialeticamente crítica, sobre o mundo e sua prática educacional. O educador nunca estará definitivamente “pronto”, formado, pois que a sua preparação, a sua maturação se faz no dia a dia, na meditação teórica sobre sua prática (Luckesi, 2013, p. 28-29).

Entendo, conforme apontam Capecchi *et al.* (2017), que a educação se constitui como uma prática social, cultural e política, na qual a autonomia e a emancipação assumem papel central para o desenvolvimento de uma consciência crítica do mundo e de si mesmo. Foi nesse horizonte formativo que, no segundo ano do curso de Biologia, iniciei minha trajetória profissional no SESC Pantanal, atuando no Hotel Sesc Porto Cercado. Pela primeira vez, tive acesso a um salário que me permitiu realizar escolhas com maior autonomia, ampliando minhas possibilidades de ação e reflexão sobre minha própria trajetória.

No SESC Pantanal, atuei na área de Recreação integrada à Educação Ambiental, experiência que ampliou de forma significativa minha compreensão acerca das práticas educativas desenvolvidas em espaços não escolares. Os conhecimentos oriundos da formação em Biologia conferiam-me segurança na abordagem dos conteúdos ambientais; contudo, no campo da recreação pedagógica, identifiquei lacunas relacionadas ao preparo técnico e metodológico necessário para planejar e conduzir atividades corporais de maneira intencional e educativa.

Essa constatação levou-me a iniciar o curso de Educação Física, não como ruptura, mas como complemento à formação em Biologia, na busca por qualificar minha atuação educativa de modo mais integrado e coerente com as demandas da prática. Mesmo trabalhando distante de minha cidade de origem, em Poconé (MT), organizei-me para cursar simultaneamente ambas as formações, movido pela compreensão de que a prática pedagógica exige planejamento, fundamentação teórica e intencionalidade educativa claramente definida. Tal escolha reafirmou meu compromisso com uma atuação **como professor** sensível, consciente e articulada entre diferentes saberes, fortalecendo uma identidade profissional ainda em processo de construção.

Minha trajetória no SESC teve início de forma marcante e transformadora. Em 1999, inscrevi-me para a vaga de recreador no Hotel SESC Porto Cercado, localizado no Pantanal mato-grossense. O processo seletivo exigia a elaboração de um planejamento de atividades voltado a públicos diversos, etapa na qual fui aprovado. No dia da entrevista, sem recursos financeiros para o transporte, percorri de bicicleta o trajeto sob o sol intenso de Cuiabá. Cheguei

atrasado, mas fui surpreendido ao perceber que o diretor da unidade, Sr. Maron, ainda me aguardava.

Fui recebido com empatia e, ao final da entrevista, contratado — mesmo sem experiência plena na área de recreação, que constituía minha principal atribuição — em razão de meu perfil e da formação na área ambiental. Esse episódio representou um ponto de inflexão em minha trajetória pessoal e profissional, pois passei a acreditar na existência de um caminho possível para mim no campo educativo.

O trabalho no SESC exigia esforço, disciplina e organização, uma vez que conciliava jornadas de trabalho nos fins de semana no interior do estado, com os estudos realizados na capital. Apesar das dificuldades, permaneci. Após quase quatro anos de atuação, optei por desligar-me da instituição para assumir uma vaga na rede municipal de Várzea Grande, ainda que com remuneração significativamente inferior, por compreender que essa escolha me aproximava do sonho de me constituir professor. Posteriormente, retornei à docência na rede estadual, como contratado, processo por meio do qual fui, gradualmente, consolidando minha identidade profissional.

A vivência no SESC representa mais do que um capítulo em minha trajetória: evidencia como os espaços não escolares também educam e contribuem de maneira decisiva para a formação **do professor**. Ao atuar com recreação e educação ambiental, desenvolvi competências socioemocionais, organizacionais e pedagógicas que, embora construídas fora da sala de aula convencional, mostraram-se fundamentais para meu amadurecimento profissional.

A formação experiencial, conforme destaca Larrosa (2002), é aquilo que “nos passa, nos acontece, nos toca” (p. 19), isto é, a experiência que nos atravessa e nos transforma. Nessa mesma direção, Nóvoa (2009) afirma que “os professores não se formam apenas em cursos, mas na vida, na experiência, na reflexão sobre a prática e no diálogo com os outros” (p. 25).

Essas aprendizagens não formalizadas, porém, profundamente significativas, revelam que a docência é atravessada por um conjunto de experiências que extrapolam os limites da instituição escolar. Espaços não escolares, como o SESC, constituem-se como territórios formativos nos quais o professor aprende a lidar com pessoas, com o tempo, com os imprevistos e, sobretudo, a construir relações que educam.

Assim, compreendo que minha formação não se deu apenas nos bancos acadêmicos, mas também nos encontros, desafios e experiências vividas nas múltiplas dimensões da vida. A educação manifesta-se, portanto, nessa multiplicidade de vivências que constroem simultaneamente o profissional e o ser humano.

As experiências vividas ajudam a atribuir sentido às ações presentes e contribuem de maneira significativa para a formação **do professor**, ao articularem identidade pessoal e prática profissional (Freitas; Galvão, 2007). As histórias que construímos ao longo da vida, marcadas por desafios, escolhas e renúncias, não apenas nos fortalecem, mas também nos impulsionam a seguir adiante. Nesse sentido, Sarmiento (2024) afirmam que as narrativas asseguram o direito de expressar interesses, experiências e significados, constituindo-se como motor do percurso formativo.

No campo educacional, as narrativas orientam práticas pedagógicas colaborativas e favorecem o desenvolvimento humano (Alcoforado, 2014), sendo adotadas em diferentes contextos formativos, inclusive na educação de adultos (Paiva, 2008). A vivência no SESC contribuiu para aprofundar a compreensão de que a relevância formativa de uma experiência não reside exclusivamente no fato em si, mas também nos modos como ele é interpretado e ressignificado pelos sujeitos, considerando que cada indivíduo experiencia os acontecimentos de maneira singular (Galvão, 2005).

Minha trajetória seguiu como precisava seguir. Por necessidade, iniciei a formação superior mais tarde e, após sua conclusão, fui levado a fazer escolhas difíceis: priorizar o trabalho e adiar, temporariamente, os planos e sonhos de ingressar no mestrado e no doutorado. Essas decisões, longe de representarem desistência, configuraram-se como estratégias de permanência e continuidade no campo educacional.

Desde 2002, não mais me afastei da educação escolar. Ao longo desses anos, a vivência cotidiana em sala de aula, o convívio com os estudantes e a relação com os colegas de trabalho foram reverberando em mim sentimentos profundos de pertencimento e paixão pelo ofício **de professor**. Trata-se de um vínculo que ultrapassa a dimensão técnica do ensinar e se aproxima do que Bauman (2004) compreende como amor: um compromisso que envolve cuidado, responsabilidade e disposição para permanecer, mesmo diante das incertezas. É esse amor pelo ensinar e pelo aprender que sustenta minha permanência na docência e alimenta, até hoje, meu projeto de vida profissional.

Como discute Bauman (2004), na modernidade líquida os vínculos humanos tornam-se frágeis e transitórios. Nesse contexto, a instabilidade das relações repercute diretamente na capacidade de amar, afetando tanto as relações com o outro quanto a relação consigo mesmo.

A formação continuada emerge, nesse cenário, como uma dimensão essencial da profissão **de professor**, não apenas como atualização técnica, mas como compromisso ético com o processo de ensinar e aprender. Para Nóvoa (1992, p. 25), “a formação de professores não pode ser entendida como uma preparação para um ofício, mas como um processo contínuo

de construção da identidade profissional”. Nessa perspectiva, investir em formação, mesmo diante das adversidades, constitui-se como um ato de resistência e de afirmação de um projeto pessoal e coletivo de docência.

O desejo de seguir estudando, portanto, não se sustenta em vaidades acadêmicas, mas na convicção de que a educação exige de seus sujeitos um engajamento permanente com os saberes, com a prática e com a reflexão crítica sobre o próprio fazer pedagógico.

Ao longo da minha trajetória, inúmeras pessoas contribuíram de maneira significativa para minha formação profissional, assim como também pude impactar a vida de muitos estudantes por meio do compromisso e do afeto que orientam minha prática **como professor**. Durante anos, atuei em condições frequentemente improvisadas, realizando aulas práticas em salas comuns, refeitórios ou outros espaços adaptados, sempre atento aos cuidados necessários com a segurança e com a qualidade do processo pedagógico.

Nesse percurso, o apoio institucional e humano revelou-se fundamental. Inicialmente, recebi uma caixa organizadora que me permitia transportar e preservar os materiais didáticos utilizados nas aulas práticas. Posteriormente, a disponibilização de uma sala ociosa possibilitou a criação de um espaço próprio, equipado com mapas, instrumentos, materiais e recursos pedagógicos, o que representou um avanço significativo nas condições de ensino. Essas experiências evidenciam que, mesmo em contextos de escassez, o reconhecimento, o apoio e a confiança no trabalho **do professor** podem potencializar práticas pedagógicas mais qualificadas e significativas.

A experiência **do professor** não se constitui exclusivamente a partir da formação acadêmica formal, mas se constrói no entrelaçamento de vivências que transformam, de maneira contínua, o modo como o professor se percebe, decide e atua. Como argumenta Tardif (2014, p. 21), “os saberes docentes são saberes da experiência, pois se constroem no cotidiano da prática, nas interações com os alunos e nas decisões que o professor toma diariamente”. Nesse sentido, a prática reflexiva — entendida como a capacidade de aprender com a própria trajetória, de interrogar as escolhas realizadas e de buscar constantemente novas possibilidades de ação — diferencia o simples exercício de uma função da constituição de uma identidade docente comprometida ética e politicamente com a educação.

Ideia de experiência como algo que ora se tem, ora se faz, que requer de nós uma disponibilidade para interrogar o vivido e refletir sobre ele, constituindo um jeito implicado de agir, que não admite as coisas irem se passando simplesmente, que pressupõe pensar-se em relação ao que acontece (Soligo, 2015, p. 2).

Iniciei o mestrado em 2018 e o concluí em fevereiro de 2020, pouco antes do início da pandemia de Covid-19. Durante o período de isolamento social, passei a buscar programas de doutorado e, em 2021, fui aprovado na Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Nesse contexto, reencontrei, por meio do *WhatsApp*, meu antigo chefe no SESC, Sr. Maron, a quem pude expressar minha gratidão por ter acreditado em mim em um momento decisivo da minha trajetória. Após a leitura de alguns de meus artigos, ele presenteou-me com seu livro *Capitalismo Social* (Abi-Abib, 2020), antes mesmo do lançamento oficial da obra.

As mensagens de reconhecimento que recebi foram profundamente tocantes e atuaram como reafirmação simbólica do caminho percorrido como educador comprometido com a sensibilidade e com o impacto humano da docência. Expressões de apoio e incentivo, como “Você logrou êxito!” e “Você devia escrever sua história”, evidenciam como o reconhecimento afetivo pode fortalecer o professor, não apenas no plano profissional, mas também no existencial, conferindo sentido às escolhas realizadas ao longo do percurso formativo.

Além disso, depoimentos de ex-alunos, produzidos posteriormente à convivência em sala de aula e que hoje atuam como profissionais da educação e da pesquisa, constituem-se como importantes dispositivos narrativos de validação e ressignificação da experiência como professor. Os relatos dos doutores Kamila Prado e Leonardo Macagnan evidenciam como a sensibilidade pedagógica, o compromisso com o ensino e a adoção de práticas inovadoras deixaram marcas duradouras em suas trajetórias formativas e profissionais. Esses testemunhos, ao emergirem da memória de quem foi estudante, deslocam a narrativa do plano estritamente autobiográfico para uma dimensão relacional e coletiva, revelando os efeitos da docência para além do tempo escolar imediato.

Reconhecer que minha prática contribuiu para inspirar outros a permanecerem, acreditarem e investirem na educação reafirma meu compromisso ético com uma atuação docente pautada na empatia, no cuidado e na paixão pelo ato de ensinar. Esses gestos de reconhecimento — ainda que simples, como uma mensagem ou um depoimento — demonstram que o amor pelo que se faz e pelas pessoas com quem se caminha é o que, de fato, deixa marcas duradouras e, muitas vezes, nos impulsiona a seguir adiante quando menos esperamos.

O amor é uma ação, uma emoção participativa. Quando nos engajamos num processo de amor-próprio ou de amar os outros, devemos nos mover além do reino do sentimento para tornar o amor real. É por isso que é útil ver o amor como uma prática. Quando agimos, não precisamos nos sentir inadequados ou impotentes; podemos confiar que existem passos concretos para trilhar o caminho do amor. Aprendemos a nos comunicar, a nos aquietar e a ouvir as necessidades de nossos corações, e aprendemos a ouvir os outros. Aprendemos compaixão ao estarmos dispostos a ouvir a dor, assim como a alegria, daqueles que amamos. O caminho para o amor não é árduo ou oculto, mas precisamos escolher dar o primeiro passo. Se não conhecemos

o caminho, sempre há um espírito amoroso com uma mente aberta e iluminada, capaz de nos mostrar como pegar a trilha que leva ao coração do amor, o caminho que nos leva de volta ao amor (hooks, 2021, p. 197).

A travessia anunciada no título deste episódio não se refere a um deslocamento linear ou meramente cronológico, mas a um movimento formativo, ético e afetivo, construído no entrelaçamento entre vida, experiência e escolha profissional. Trata-se de uma travessia marcada por fios — de giz e de afetos — que costuram minha infância, uma escolarização atravessada pela precariedade, o trabalho precoce, encontros significativos e distintos processos formativos. Cada passagem narrada revela não apenas superações individuais, mas deslocamentos de sentido: do estudante invisibilizado ao professor sensível; da escassez material à abundância de vínculos; do silêncio imposto à escuta assumida como princípio pedagógico.

Nessa perspectiva, compreendo a travessia como experiência no sentido formativo do termo — aquilo que atravessa, transforma e deixa marcas — exigindo de mim disponibilidade para refletir sobre o vivido e ressignificá-lo, conforme apontam Larrosa (2002) e Soligo (2015). Tornar a própria vida uma obra, como sugere Fabre (2011), implica reconhecer que minha identidade docente não nasceu pronta, mas vem sendo construída nesse caminhar inacabado, no qual cada episódio narrado se configura como gesto de resistência, escolha ética e afirmação da docência como prática sensível, relacional e profundamente humana.

### ***2.2.1 Episódio 1 - roteiro cenográfico para curta-metragem***

**Título:** O início. Esta é a minha vida... **Fios de Giz e Afetos: A Travessia de um Professor**

**Duração estimada:** 5 minutos.

**Gênero:** Drama autobiográfico.

**Estilo visual:** Cinematográfica realista, luz natural e tons quentes.

#### **CENA 1 – Abertura poética**

**Imagem:** Um caderno de memórias com anotações feitas à mão, folhas amareladas e sombras suaves. Tela preta que se funde com imagens poéticas.

**Som:** Piano melancólico, discreto.

**Luz:** Amarelada, suave. Atmosfera nostálgica.

**Câmera:** Zoom lento sobre papel antigo sendo escrito à mão.

**Narração:**

“Fazer da vida uma obra... é olhar para trás com olhos de futuro. É reaprender quem se é, tocando os nós da existência com a ponta da escuta. É um esforço... de existir com sentido”.

**CENA 2 – Introdução / Voz interior**

**Imagem:** Quarto simples, criança de uniforme escolar sentado ao lado da mãe, que lava roupas num tanque. Rosto determinado. Som ambiente de rádio de pilha ligado.

**Som:** Som ambiente de rádio de pilha ligado. **Luz:** Luz natural e da lamparina (simulando precariedade).

**Câmera:** Estática, plano aberto da família reunida à luz de lamparina.

**Narração:**

“Durante os anos de escola primária, mesmo com tantos desafios, eu nunca pensei em desistir... Meus pais sempre repetiam: a educação pode transformar destinos”.

**CENA 3 – Sonho de ser professor**

**Imagem:** Menino desenhando quadro-negro improvisado, olhando fascinado para um caderno usado. O gesto revela curiosidade, desejo de aprender e a invenção de estratégias para estudar em meio à escassez — sinais precoces do vínculo com o conhecimento e da identificação com o ato de ensinar.

**Som:** Som de rádio de pilha e chiados. Violão distante.

**Luz:** Luz natural e da lamparina (simulando precariedade).

**Câmera:** Estática, plano aberto da família reunida à luz de lamparina.

**Narração:**

“Na infância, o sonho de ser professor surgiu entre brincadeiras de escolinha... Um quadro improvisado, giz quebrado, e a esperança dançando na penumbra”.

“Desde a 2ª série, eu já sabia o que queria ser. Brincava de ser professor. Admirava a elegância da minha professora. Acreditava que os estudos mudariam minha vida”.

**CENA 4 – Dificuldades no ginásio, o *bullying* e a falta de apoio**

**Imagem:** Sala de aula com aluno isolado, sendo ridicularizado por colegas, copiando conteúdo do caderno de outro colega. Rosto envergonhado. Risos e zombarias ao fundo.

**Som:** Tensão leve, cordas dissonantes.

**Luz:** Natural. Iluminação normal.

**Câmera:** Plano médio.

**Narração:**

“No ginásio, em Campo Grande, não tínhamos livros. Copiar os colegas era a única saída. A vergonha era grande, mas o sonho continuava”.

“A ausência de escuta, o silêncio cúmplice dos adultos... A escola também fere quando cala. A violência velada foi minha primeira reprovação emocional”.

### **CENA 5 – Resistência e estratégias**

**Imagem:** Adolescente estudando à luz fraca, rodeado de cadernos e folhas com resumos.

**Som:** Tensão leve, cordas dissonantes.

**Luz:** Fria, dura, com foco nas expressões.

**Câmera:** Plano médio. Close no rosto constrangido do garoto. Corte seco para zombarias.

**Narração:**

“Aprendi a estudar com minhas anotações. Criava resumos, questionários. Aprendi a aprender sozinho — uma habilidade que levei para a vida”.

### **CENA 6 – Apoio inesperado**

**Imagem:** Homem entrega livros para o garoto, que sorri. Som: Tensão leve, cordas dissonantes.

**Som:** Tema musical suave e afetuoso.

**Luz:** Natural, luz do dia.

**Câmera:** Câmera foca nas mãos recebendo os materiais.

**Narração:**

“Foi só na 6ª série que tive meus primeiros livros. O patrão da minha mãe se comoveu e me ajudou. Aquilo mudou tudo”.

### **CENA 7 – Ensino médio em Cuiabá**

**Imagem:** Adolescente entra em escola grande; rostos dos colegas confusos, professores falando termos de ciências desconhecidos.

**Som:** Tema musical tenso.

**Luz:** Natural, Luz ambiente.

**Câmera:** Câmera focando a sala e zoom no rosto dos estudantes.

**Narração:**

“Chegar ao ensino médio foi um choque. Minha base era frágil. Tive que reaprender tudo sozinho, mais uma vez”.

**CENA 8 – Trabalho e sacrifício**

**Imagem:** Jovem trabalhando como operador de caixa de livraria, cercado de livros.

**Som:** Tema musical aleatório.

**Luz:** Natural, Luz ambiente.

**Câmera:** Plano médio.

**Narração:**

“Tive que adiar a universidade. Fui trabalhar para ajudar em casa. Curiosamente, acabei cercado de livros... e reencontrei meu propósito”.

**CENA 9 – A escuta que faltava**

**Imagem:** Sala de aula da EJA, plano realista. Professor jovem sorrindo, alunos adultos atentos.

**Luz:** Suave e quente, tom reconfortante.

**Som:** Piano leve, esperança crescendo.

**Câmera:** Plano médio da reação dos alunos ao novo professor.

**Narração:**

“Foi numa sala da EJA, por acaso, que reencontrei o propósito. A escuta sensível dos alunos me mostrou que ensinar não era repetir fórmulas... era acolher vidas”.

**Fala**

“Boa noite, pessoal. Sei que estou chegando agora... mas quero escutar vocês. Vamos construir juntos?”.

**CENA 10 – Primeira aula como professor**

**Imagem:** Homem jovem entra em sala da EJA. Alunos adultos o observam. Atmosfera simbólica e silenciosa.

**Luz:** Suave e quente, tom reconfortante.

**Som:** Piano leve, esperança crescendo.

**Câmera:** Plano médio da reação dos estudantes ao novo professor.

**Narração:**

“Aceitei substituir uma professora de inglês. Ao pisar naquela sala, entendi: eu tinha voltado ao meu sonho. Era ali meu lugar”.

### **CENA 11 – SESC e dupla jornada**

**Imagem:** Imagens alternando: Pantanal, hotel SESC, bicicleta no sol forte, entrevista. Recreador conduzindo atividade com crianças, banhado pela luz do fim da tarde no rio.

**Som:** Sons do Pantanal, leveza e liberdade.

**Luz:** Natural, exuberante, verde e dourada.

**Câmera:** Drone sobre o Pantanal → Corte para recriador com crianças e adultos.

**Narração:**

“Fui aprovado no processo do SESC. Cheguei de bicicleta para a entrevista. A empatia do diretor mudou minha história”.

“Na educação ambiental e na recreação, descobri que educar vai além da sala. Os vínculos humanos ensinam tanto quanto os livros. Ser professor é também viver com os outros”.

### **CENA 12 – Escolha definitiva pela docência**

**Imagem:** Sala simples, professor com caixa organizadora cheia de frascos, lupas e cartazes feitos à mão.

**Som:** Crescendo discreto, inspirador.

**Câmera:** *Travelling* pela sala com mapa e materiais reciclados.

**Narração:**

“Mesmo ganhando menos, voltei a lecionar. Sabia que ali estava minha identidade. Ser professor era mais que escolha: era missão”.

“Voltei às salas com poucos recursos, mas com muito desejo. Um cantinho virou laboratório. O amor pelo ensinar não cabe nas limitações materiais”.

### **CENA 13 – Ingresso no mestrado e doutorado**

**Imagem:** Tela com mensagens de incentivo do antigo diretor do SESC, lágrimas discretas nos olhos do narrador.

**Som:** Sons de digitação e piano emocional.

**Luz:** De tela (azulada), ambiente silencioso.

**Câmera:** *Close* em e-mails, imagens de *WhatsApp*, mão digitando.

**Narração:**

“Aos poucos, a pesquisa me encontrou. Escrevi, estudei, chorei. Reencontrei quem acreditou em mim — e devolvi gratidão com palavras e presença”.

#### **CENA 14 – Reconhecimento e inspiração**

**Imagem:** Cartas de agradecimento, print de mensagens, fotos antigas com alunos. Depoimentos de ex-alunos em vídeo.

**Trilha:** Tema musical suave e afetuoso.

**Luz:** Natural, ambientes reais.

**Câmera:** Estilo documental, câmera na mão.

**Narração:**

“Ser professor é tocar o outro sem saber. É plantar sementes sem ver a colheita. Mas, às vezes... ela vem em forma de retorno, afeto, memória. Isso sustenta”.

#### **CENA FINAL – Reflexiva: caminho do amor**

**Imagem:** Professor em sala vazia, olhando para o quadro, sorrindo em silêncio. Entra luz pela janela.

**Som:** Trecho narrado de bell hooks, Arroyo e Montanari com música instrumental reflexiva.

**Luz:** Dourada, entardecer, pôr do sol.

**Câmera:** *Travelling* de costas, plano aberto.

**Narração:**

“A educação, como projeto de vida, não é idealizada. Ela habita as tensões da realidade. Como disse Arroyo, até os projetos mais frágeis são atos de resistência cotidiana. E minha vida... é feita dessas pequenas resistências que me fizeram professor”.

“O caminho para o amor não é oculto. É escolha. E ser professor, para mim, é isso: uma escolha diária por caminhar... com os outros, com o coração”.



### 2.3 Episódio 2: Na sala de aula... O Silêncio que ensina

Estávamos na segunda aula, aproximando-nos do intervalo entre a segunda e a terceira, quando um estudante passou a comprometer o andamento da aula por meio de comportamentos recorrentes de indisciplina. Sempre que eu tentava explicar o conteúdo, ele interrompia, chamava a atenção dos colegas e falava simultaneamente, o que gerava incômodo e acabava inflamando toda a turma. Os estudantes que se identificavam com esse tipo de comportamento o acompanhavam, enquanto aqueles que não toleravam a indisciplina demonstravam insatisfação e reclamavam.

Foi nesse contexto que, tomado pela exaustão e pela tensão daquele momento, elevei a voz de maneira ríspida. Falei mais alto do que o necessário, interrompendo bruscamente a dinâmica da aula e expondo o estudante diante de todos. Minhas palavras não foram ofensivas de forma direta, mas o enquadraram como alguém incapaz de respeitar regras, de ouvir o outro e de compreender os limites necessários à convivência coletiva. Ao descrevê-lo dessa forma, retirei-lhe a possibilidade de resposta, colocando-o em uma posição de silêncio forçado. O tom duro, a intensidade da fala e o olhar firme transformaram a sala em um espaço de constrangimento, fazendo com que o estudante, até então expansivo, se recolhesse completamente, como se tivesse desaparecido daquele lugar.

Voltei-me para o quadro e segui com a aula, mas não me sentia bem. O silêncio e a disciplina alcançados daquela forma não me trouxeram alívio nem satisfação. Minha mente permanecia inquieta, revisitando constantemente minha atitude, que não correspondia à minha

forma habitual de ser e de estar na docência. Sentia a necessidade de conversar com alguém e aguardava ansiosamente o sinal do intervalo para poder sair daquele ambiente. Para intensificar o desconforto, após o intervalo eu retornaria à mesma turma.

Durante o intervalo, fui à sala dos professores e relatei o ocorrido a alguns colegas. Recebi apoio e ouvi afirmações de que minha postura havia sido correta, de que os estudantes precisavam reconhecer quem detinha a autoridade em sala de aula. Apesar dessas falas, meu incômodo persistia. O coração permanecia aflito, e a situação continuava a me inquietar profundamente. Comentei que pretendia pedir perdão ao estudante, o que causou espanto entre alguns colegas, que consideraram essa atitude um absurdo e argumentaram que, se eu agisse assim, jamais conseguiria manter o respeito e a disciplina dos estudantes.

Lidar com situações como essa não fez parte da minha formação inicial. Esses dilemas éticos, emocionais e relacionais da docência não me foram “ensinados” nos cursos de formação inicial, mas se impuseram de forma concreta e desafiadora no cotidiano da sala de aula, exigindo reflexão, sensibilidade e tomada de decisões que ultrapassam qualquer manual pedagógico.

Essas considerações apontam para um universo de possibilidades de trabalhos que podem efetivamente contribuir para uma formação mais crítica e sensível de professores, capazes de fazer suas escolhas pautando-se em suas convicções e na realidade escolar (Capecchi et. al., 2017, p. 695).

Nesse contexto, ao revisitar minha trajetória como professor, observo que muitas das escolhas realizadas no cotidiano escolar não foram meramente técnicas, mas estiveram profundamente enraizadas nas convicções que fui construindo ao longo da vida — convicções atravessadas por experiências pessoais, contextos institucionais e relações interpessoais que deixaram marcas formativas significativas. O enfrentamento de desafios em sala de aula, os dilemas éticos vivenciados e as decisões pedagógicas que extrapolam o plano de aula revelam que ensinar não é uma prática neutra nem desprovida de subjetividade. Ao contrário, é no entrelaçamento entre a experiência vivida e a reflexão crítica que o professor constrói e ressignifica sua ação pedagógica.

É nessa tessitura que se inscreve a afirmação de Capecchi et al. (2017), ao apontarem que essas experiências e narrativas “apontam para um universo de possibilidades de trabalhos que podem efetivamente contribuir para uma formação mais crítica e sensível de professores, capazes de fazer suas escolhas pautando-se em suas convicções e na realidade escolar” (p. 695). Desse modo, ao narrar a própria história e refletir sobre ela, o professor não apenas atribui sentido ao que viveu, mas também projeta novas formas de agir, orientadas por escolhas éticas e comprometidas com o contexto concreto de sua atuação.

Essas escolhas, ancoradas na escuta de si e do outro, mostram-se fundamentais para a constituição da autoridade docente, compreendida aqui não como imposição ou exercício de poder, mas como reconhecimento mútuo construído no diálogo, na coerência e no afeto. Refletir criticamente sobre as próprias práticas, à luz das experiências vividas, permite ao professor desenvolver uma postura reflexiva diante das exigências do cotidiano escolar e das relações que se estabelecem com os alunos, fortalecendo uma docência ética, sensível e contextualizada.

Nesse momento, emergem dois conceitos fundamentais: a autoridade docente e a reflexão crítica, ambos articulados à compreensão de que a formação docente não se restringe ao domínio de conteúdos, mas envolve, de modo indissociável, a consciência ética e afetiva que atravessa as relações pedagógicas. Conforme aponta Tardif (2014), o saber docente constitui-se a partir de múltiplas dimensões, entre as quais se destaca o saber experiencial, definido como aquele que é “fruto das práticas docentes vividas, refletidas e compartilhadas” (Tardif, 2014, p. 25).

Assim, é no exercício da prática, em situações concretas do cotidiano escolar, que aprendo sobre os limites e as possibilidades da autoridade e do diálogo com os estudantes. Essas experiências, quando refletidas criticamente, tornam-se formativas, pois me permitem compreender que a autoridade docente não se impõe, mas se constrói na relação, na escuta e na responsabilidade ética assumida diante do outro.

Soou a sirene anunciando o retorno para a próxima aula e, ao perceber meu estado emocional, uma colega de Geografia aproximou-se e me chamou de lado. Com cuidado, disse-me que, se eu realmente desejava pedir desculpas ao estudante e acreditava que isso me faria bem, deveria chamá-lo em particular, longe do olhar dos demais estudantes. No entanto, para mim, essa alternativa não parecia suficiente. Eu o havia exposto e constrangido diante de aproximadamente trinta e cinco colegas, e não me parecia ético resolver a situação de forma privada. Entendia que o gesto precisava ser público, pois, como afirma bell hooks (2021), “mudanças profundas na forma como pensamos e agimos precisam acontecer se quisermos criar uma cultura baseada no amor” (p. 39).

Retornei à sala de aula. Os estudantes entraram, sentaram-se e permaneceram em silêncio. Reiniciei a aula, mas, em determinado momento, não consegui prosseguir. Interrompi a explicação, aproximei-me do estudante e pedi que olhasse para mim. Com os olhos marejados, disse-lhe: “Perdoa-me. Perdoa-me por ter perdido a paciência com você, por ter gritado e por tê-lo exposto a esse constrangimento. Suas atitudes não estavam corretas, você estava atrapalhando a aula com brincadeiras e indisciplina, incomodando a mim e aos seus colegas.

Ainda assim, eu não tinha o direito de gritar com você nem de chamá-lo à atenção da forma como fiz. Estou arrependido e gostaria que me perdoasse”.

O estudante também chorou. Alguns colegas se emocionaram, e a sala permaneceu em absoluto silêncio. Ninguém esperava uma atitude como aquela vinda de um professor. No meio desse silêncio que tomou conta da turma, o estudante levantou-se, aproximou-se de mim, deu-me um abraço, chorou e pediu-me perdão. A partir daquele momento, algo se transformou profundamente. Minha relação com ele e com a turma passou a se fortalecer de maneira significativa.

Foi nesse instante que compreendi o verdadeiro sentido do silêncio que atravessava a sala. Não se tratava do silêncio imposto pelo medo ou pela coerção — como aquele que eu havia produzido anteriormente —, mas de um silêncio denso, habitado, carregado de escuta. Um silêncio que não constrangia, mas acolhia. Um silêncio que ensinava mais do que qualquer conteúdo planejado para aquele dia. Nesse espaço suspenso, em que ninguém falava, mas todos sentiam, a autoridade deixou de ser exercida pela voz elevada e passou a ser construída pela vulnerabilidade, pela responsabilidade assumida e pelo reconhecimento do erro. O silêncio, ali, não foi ausência de som, mas presença de sentido.

Esse episódio também evidencia a centralidade dos conceitos de oportunidade e de formação experiencial em minha trajetória docente. Ao refletir criticamente sobre a própria prática, transformo o erro em aprendizagem e o vivido em possibilidade formativa. Como afirma Josso (2004), é na experiência que “o sujeito constrói sentidos para sua trajetória, reelabora suas práticas e renova seu projeto de ser e de ensinar” (p. 33).

Nessa perspectiva, compreendo que os momentos críticos vivenciados na docência, longe de constituírem falhas a serem ocultadas, configuram-se como potentes catalisadores de transformação pessoal e profissional, pois é justamente neles que a reflexão se intensifica e a identidade docente se (re)constrói de forma mais consciente, ética e sensível.

A situação anterior me permitiu recuar, rever minhas atitudes e sentimentos, o que me levou a não repetir práticas que haviam sido aplicadas a mim por meus próprios professores. Como afirmam Clandinin e Connelly (2015, p. 27), “as pessoas vivem histórias e, no contar dessas histórias, se reafirmam. Modificam-se e criam histórias. As histórias vividas e contadas educam a nós mesmos e aos outros”. À luz dessa perspectiva, percebo que a pesquisa narrativa possibilita refletir sobre a correspondência entre a minha história, a história do outro, a experiência vivida e a Educação.

Segundo Clandinin e Connelly (2015), a pesquisa narrativa constitui uma abordagem que privilegia a compreensão das experiências humanas por meio da análise de histórias

peçoais, reconhecendo a complexidade e as subjetividades que lhes são inerentes. É nesse movimento reflexivo que situo os episódios da minha trajetória docente como espaços formativos, tanto pessoais quanto profissionais.

Em outro episódio da minha prática docente, ocorrido durante uma aula de Física no nono ano do ensino fundamental, enquanto trabalhava o conteúdo de Movimento Uniformemente Variado (MUV) e equações do segundo grau, o cenário pedagógico se deslocou de forma significativa. No momento da correção dos exercícios, eu resolvia as questões no quadro, assumindo a centralidade da explicação. Ao chegar a um determinado exercício — que, por excesso de confiança, eu não havia resolvido previamente — finalizei a resolução e, então, um estudante me interpelou dizendo: “Professor, o meu deu um resultado totalmente diferente”.

Naquele instante, respondi de forma automática: “Volte desde o início e veja onde você errou”. No entanto, antes que ele apagasse sua resolução, tive um *insight* e complementei: “Espere, não apague. Você pode colocar no quadro a forma como você fez para corrigirmos juntos?”. Prontamente, o estudante se levantou e iniciou a resolução. No decorrer do processo, percebi que o erro não estava no resultado dele, mas no meu. Ao final, afirmei para a turma: “A resolução dele está correta; a minha está incorreta”, explicando, em seguida, exatamente onde eu havia cometido o equívoco.

Antes da explicação, houve um breve silêncio. Não um silêncio constrangedor, mas um silêncio denso, habitado pela dúvida que ensina. Um silêncio de reconhecimento — do erro, do estudante, e de mim mesmo enquanto professor em formação.

A partir desse episódio, emergiu em mim um outro perfil docente: o professor que reconhece o erro como parte do processo de ensino-aprendizagem e que não entra mais em sala de aula sem preparar a aula com excelência, resolvendo previamente todos os exercícios. Errar e admitir o erro também faz parte do nosso crescimento enquanto pessoas e profissionais, em um movimento que “vai se transformando em um permanente vir a ser, assumindo o risco de trans-form-ação, juntamente com os conhecimentos e os movimentos da pesquisa” (Bragança; Prado; Araújo, 2021, p. 6-7).

Nesse período, na escola estadual em que atuava, passei a perceber uma crescente admiração pelo meu trabalho por parte dos estudantes e de seus responsáveis. Eu atendia, em média, cerca de cento e quarenta estudantes e comecei a despertar neles o interesse pelas Ciências Biológicas. Minhas aulas tornaram-se mais dinâmicas, com a realização de atividades práticas, mesmo em ambientes improvisados. Consegui, assim, plantar em muitos deles o desejo de serem melhores a cada dia, não apenas nos estudos, mas em suas trajetórias de vida.

Naquele ano, incentivei meus estudantes a participarem do processo seletivo para o ensino médio no IFMT – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, à época denominado Centro Federal de Educação Tecnológica de Mato Grosso (CEFET-MT). Como resultado, noventa dos meus estudantes foram aprovados, o equivalente a quase três turmas. Durante o primeiro ano no instituto, muitos deles utilizaram os materiais e conteúdos trabalhados em minhas aulas do nono ano como base para as disciplinas de Química, Física e Biologia, procurando-me, inclusive, quando enfrentavam dificuldades em determinados conteúdos.

Mantenho contato com alguns desses estudantes até os dias atuais. Entre eles, há três doutores — um Doutor em Física e dois Doutores em Biologia — além de uma médica. Esses ex-alunos me enviaram relatos nos quais expressam como minhas aulas fizeram sentido em suas trajetórias e como foram determinantes para as escolhas profissionais que realizaram.

Além disso, muitos outros ex-alunos tornaram-se professores e professoras da educação básica, com os quais mantenho contato até hoje. Esses profissionais frequentemente relatam como as experiências vividas em sala de aula contribuíram de forma significativa para sua formação e para a constituição de suas práticas docentes. Já havia valido a pena: eu me sentia realizado. Conforme Riessman (2008), a pesquisa narrativa se destaca por dar voz aos participantes, permitindo que compartilhem suas histórias de vida de maneira significativa, o que enriquece a compreensão dos fenômenos estudados. Esse aspecto torna-se evidente nas mensagens que recebi desses ex-alunos, nas quais narram como as experiências vividas em sala de aula marcaram suas trajetórias pessoais e profissionais. Esse tipo de abordagem enriquece a pesquisa ao reconhecer que as histórias não se configuram apenas como veículos de dados, mas como janelas interpretativas que possibilitam compreender a diversidade e a singularidade das vivências humanas.

### ***2.3.1 Episódio 2 - roteiro cenográfico para curta-metragem***

**Título:** Na sala de aula... O Silêncio que ensina

**Duração estimada:** 5 minutos.

**Gênero:** Drama autobiográfico.

**Estilo visual:** Cinematografia realista, luz natural e tons quentes.



QR Code cenas 1 a 4<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup>O QR Code direciona para um vídeo amador, produzido pelo autor, referente ao episódio 2 (cenas 1 a 4), que complementa a narrativa do estudo. O roteiro da tese subsidia uma versão mais elaborada, com cenas, trilha sonora e efeitos descritos.

### CENA 1 – Aula interrompida

**Imagem:** Sala de aula (ensino fundamental II). Professor pardo (25 anos) tentando manter o controle. Um aluno ri alto e provoca. Outros riem junto. Clima de tensão crescente.

**Som:** Ruídos de sala (cadeiras, sussurros, risadas).

**Luz:** Natural (janelas laterais).

**Câmera:** *Travelling* lento em direção ao professor, close no olhar tenso.

**Narração (voz do professor):**

“Era segunda aula. Estávamos prestes a sair pro intervalo. Mas eu... eu explodi. Gritei. Humilhei aquele garoto diante da turma. Um silêncio caiu. Mas não era o silêncio da paz. Era o silêncio da dor”.

**Fala (em tom exaltado):** — *Já chega! Você não respeita ninguém aqui!*

**Ação / efeito imediato:** A voz ecoa pela sala.

O aluno interrompe o movimento das mãos. O caderno permanece aberto, a caneta suspensa no ar. Os colegas, antes inquietos, cessam as risadas. Um a um, os corpos se endireitam.

Nenhuma cadeira arrasta. Nenhuma resposta. Nenhum cochicho.

O ventilador continua girando, alto demais agora. O relógio marca os segundos.

O aluno abaixa o olhar. Não reage. Não se defende. Não fala.

A sala inteira parece conter a respiração.

O professor se volta para o quadro. O giz toca a lousa, mas o som é áspero, deslocado.

O silêncio permanece — espesso, constrangedor, absoluto.

### CENA 2 – Culpa em silêncio

**Imagem:** Sala dos professores. Ele encostado na parede, visivelmente abalado. Vozes ao fundo de colegas dizendo que ele “fez o certo”.

**Câmera:** Close em seu rosto, olhos baixos.

**Luz:** Fria, fluorescente.

**Som:** Murmúrios e ruído ambiente.

**Narração:**

“Alguns colegas me apoiaram... diziam que eu estava certo, que precisava me impor. Mas... algo em mim não estava certo. Eu não queria ser lembrado como aquele que grita”.

### CENA 3 – O dilema

**Imagem:** Ele em pé no pátio, olhando fixo para o chão, enquanto estudantes conversam ao fundo. Professora amiga se aproxima em conversa individual.

**Luz:** Contraluz do sol do meio-dia.

**Câmera:** Lenta aproximação com foco no semblante.

**Fala da colega (voz feminina off):**

“Se for importante para você, chama ele em particular. Ninguém precisa ver.”

**Narração:**

“Mas eu não queria esconder. Ele foi exposto diante de 35 estudantes... e eu achava que a reparação também precisava ser pública”.

### CENA 4 – O pedido de perdão

**Imagem:** Sala de aula. Professor volta. Todos se sentam em silêncio. Ele interrompe a explicação, caminha até o aluno, se agacha.

**Câmera:** Close no gesto. Olhares cruzados.

**Luz:** Suave, difusa pelas janelas.

**Fala (com voz trêmula):**

“Me perdoa. Eu errei com você. Eu perdi a paciência, te constrangi. Você estava errado, sim... mas eu também estava. Me perdoa”.

**Narração:**

“A turma estava perplexa. Ninguém esperava aquilo. Ele chorou... e me abraçou”.

### CENA 5 – Transformação

**Imagem:** Meses depois. Aula prática em sala improvisada, mapas colados, alunos animados.

**Câmera:** Plano sequência mostrando interação com a turma, clima acolhedor.

**Luz:** Natural, quente.

**Som:** Vozes entusiasmadas.

**Narração:**

“Ali, algo mudou. Em mim. Neles. A disciplina nasceu do afeto. Da escuta. Não da imposição”.

### CENA 6 – Reflexão docente

**Imagem:** Professor sentado em casa, escrevendo no caderno. Livros de Josso, hooks, Tardif ao lado.

**Câmera:** Detalhe da caneta, do livro sublinhado. Close em seu olhar reflexivo.

**Luz:** Quente, amarelada (abajur).

**Narração (em tom calmo):**

“A docência não é neutra. Cada escolha que fazemos nasce de algo mais profundo... do que vivemos, do que sentimos, do que escolhemos ser”.

### **CENA 7 – Admitir o erro**

**Imagem:** Outro momento. Sala de aula com alunos do 9º ano. Ele erra a resolução de um exercício. Um aluno aponta.

**Fala do aluno:** — *Professor, o meu deu outro resultado.*

**Imagem:**

O professor se aproxima do quadro. Olha para a resolução do estudante. Faz o cálculo novamente, em silêncio. O giz para no meio do traço.

A sala aguarda. Ninguém fala. Não por medo — por expectativa.

**[Silêncio de reconhecimento]**

Um breve silêncio, denso, habitado pela dúvida que ensina.

O professor respira fundo.

**Fala do professor:** — *Você está certo. Foi o meu cálculo que estava errado.*

Alguns estudantes se entreolham. Um murmúrio quase surge, mas não se sustenta. O silêncio retorna — agora leve, atento, respeitoso.

**Narração (voz off):** “Ali, emergiu um novo tipo de autoridade: não a que se impõe pelo acerto absoluto, mas a que se constrói na coragem de reconhecer o erro, aprender com o outro e ensinar pela humildade”.

### **CENA 8 – Legado**

**Imagem:** Telas rápidas com mensagens de ex-alunos, fotos antigas, depoimentos de doutores formados, professor sorrindo ao ler mensagens.

**Câmera:** *Slow motion + fade in/out.*

**Som:** Piano suave e melancólico.

**Narração:**

“Alguns se tornaram doutores. Outros, professores. Muitos me escreveram anos depois, dizendo como minhas aulas mudaram suas vidas. Isso... já valeu tudo”.

#### **CENA FINAL – A sala vazia**

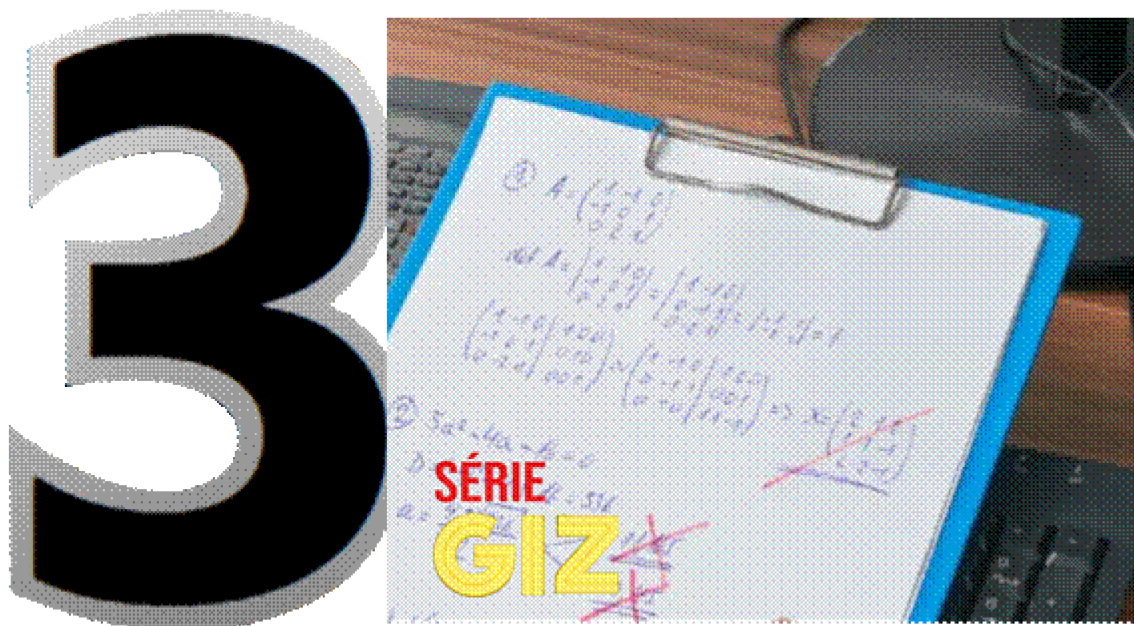
**Imagem:** Sala vazia ao fim da aula. O professor apaga o quadro lentamente. A luz do fim de tarde entra pela janela.

**Câmera:** *Travelling* para trás, deixando-o no centro do quadro.

**Som:** Apenas o som do giz e do pano apagando.

**Narração (com trecho literário):**

“Como disse Arroyo, até os projetos mais frágeis são atos de resistência cotidiana. Minha vida é feita dessas pequenas resistências. E é nelas... que me fiz professor”.



### 2.4 Episódio 3: Dois pesos e duas medidas: entre o rigor e o afeto - memória de um professor

*A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens (Hannah Arendt, p. 247).*

Alguns acontecimentos nos acompanham por toda a vida — sim, a vida inteira — e, embora já tenham se passado alguns anos, ainda carrego o arrependimento pela atitude que tomei naquele momento.

Na época, eu trabalhava com turmas do nono ano do ensino fundamental, na disciplina de Ciências. Eram quatro aulas semanais, o que proporcionava um convívio frequente e contínuo com os estudantes, permitindo-me passar bastante tempo com eles e, assim, construir vínculos mais próximos.

Lembro-me de muitos estudantes, mas, em uma turma específica, havia quatro alunas que se destacavam de maneira especial. Eram dedicadas, comprometidas e, de certo modo, faziam-me lembrar de mim mesmo no período do ensino fundamental. Não se contentavam em ser apenas boas; queriam ser excelentes — entre elas, Mayara, minha sobrinha.

Mayara, minha sobrinha, trilhou um caminho inspirador. Atualmente, é formada em Ciências Biológicas, atua como professora de canto e integra o quadro de servidores da rede pública estadual de educação. Em sua atuação, tem contribuído diretamente para a formação de novos estudantes, seguindo com firmeza e sensibilidade um percurso que, em algum momento, também a inspirou.

Sua trajetória me enche de orgulho, assim como a dos ex-alunos que se tornaram doutores ou médicos, pois compreendo que ser professora é, sobretudo, um ato de resistência e de profunda responsabilidade social.

Na tentativa constante de acertar, acabei exigindo demais da minha sobrinha. Cobrava dela mais do que dos outros estudantes e, na intenção de não ser injusto com a turma, terminei sendo injusto justamente com ela.

Ao afirmar que a universidade não nos prepara para o chão da escola, questiono: será? Fico pensando... será que tem como estarmos 100% preparados? Obviamente há muito a se melhorar na formação inicial de professores/as, mas acredito que reconhecer que estamos inacabados e que muito aprenderemos apenas ao nos situarmos nas escolas é algo que faz parte... (Retirado do parecer de qualificação do Prof. Dr. Tiago Amaral Sales)

Ainda assim, é necessário considerar que a formação inicial oferecida pela universidade, em muitos casos, é estruturada a partir de metodologias que valorizam a neutralidade e acabam por minimizar — ou mesmo excluir — a dimensão emocional do trabalho docente. Os futuros docentes são, muitas vezes, despojados de suas emoções, uma vez que lhes é exigida uma suposta neutralidade e um certo distanciamento afetivo como critérios de profissionalismo. Esse modelo formativo pode nos levar a reproduzir, ainda que de modo não intencional, atitudes equivocadas herdadas de nossos próprios professores — e foi exatamente isso que aconteceu comigo em minha prática docente.

O conceito de ética no trabalho docente pressupõe a articulação entre os valores individuais, o compromisso com o bem comum e a responsabilidade diante das consequências pedagógicas de cada ação. Como afirma Freire (1996, p. 14), “não há docência sem discência; as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os qualificam, não se reduzem à condição de objeto um do outro”. Essa compreensão implica reconhecer que o exercício ético da docência se constrói em permanente tensão entre autoridade e escuta, entre assertividade e sensibilidade.

As estudantes mencionadas anteriormente eram extremamente aplicadas e motivo de orgulho para todos os professores. Ao concluírem o ensino fundamental, ingressaram diretamente no CEFET-MT (Centro Federal de Educação Tecnológica de Mato Grosso), atualmente IFMT – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, cuja seleção, à época, era altamente concorrida.

O relato que apresento refere-se a um episódio do cotidiano da sala de aula, envolvendo uma avaliação com conteúdos de Química e Física. Era instigante observar que, ao final das provas, as quatro alunas se reuniam para discutir os possíveis gabaritos, mobilizando inclusive

outros estudantes com bom desempenho acadêmico. Em um dia específico, solicitaram que a correção fosse realizada coletivamente em sala. Inicialmente, resisti à ideia, mas acabei cedendo diante da insistência de Mayara.

Naquele momento, movido pelo desejo de demonstrar imparcialidade, acabei adotando uma postura excessivamente rigorosa. Na tentativa de afirmar uma suposta neutralidade avaliativa, reduzi a correção ao cumprimento estrito de critérios técnicos, desconsiderando a dimensão relacional e pedagógica que a avaliação exige. Corrigi a prova de Mayara de forma fria e rígida diante da turma, utilizando sua avaliação como exemplo. Ao agir dessa maneira, negligenciei o cuidado ético e emocional que a situação demandava, o que, posteriormente, tornou-se motivo de reflexão e arrependimento.

Compreendo hoje que, como intermediário entre o mundo e os jovens, o professor assume uma dupla responsabilidade: educar e, ao mesmo tempo, representar o mundo em sua complexidade (Almeida, 2011). Essa condição exige uma reflexão constante sobre as decisões pedagógicas tomadas e sobre os efeitos que elas produzem nos estudantes. A verdadeira autoridade pedagógica não se impõe pela força, mas se constrói a partir da escuta, do conhecimento e da responsabilidade ética assumida no ato de ensinar. Como destaca Arendt (2013, p. 129), “a autoridade exclui a utilização de meios externos de coerção; onde a força é usada, a autoridade em si fracassou”.

A partir dessa compreensão, reconheço que um professor com autoridade não precisa — e não deve — ser autoritário. A autoridade pedagógica se fundamenta na capacidade de inspirar, orientar e conduzir os alunos no processo de aprendizagem, e não na imposição coercitiva de regras. A distinção entre autoridade e autoritarismo é essencial para a construção de um ambiente educativo saudável, no qual os estudantes se sintam respeitados, valorizados e encorajados a participar ativamente do processo de ensino e aprendizagem.

A autoridade do professor deriva do conhecimento, da experiência e da liderança pedagógica, manifestando-se na confiança e no respeito que os alunos depositam nele como referência formativa. Essa autoridade é construída ao longo do tempo, por meio da coerência, da empatia e do estabelecimento de limites claros, sustentados pelo diálogo e pela cooperação. Em contrapartida, o autoritarismo se caracteriza pela imposição arbitrária de normas, pela rigidez excessiva e pela desconsideração das necessidades e vozes dos alunos. Quando o professor recorre à punição e à intimidação como estratégias de controle, instala-se um clima de tensão e insegurança na sala de aula, o que compromete não apenas a aprendizagem, mas também o desenvolvimento emocional e cognitivo dos estudantes.

A autoridade, por outro lado, é incompatível com a persuasão, a qual pressupõe igualdade e opera mediante um processo de argumentação. Onde se utilizam argumentos, a autoridade é colocada como suspenso. A relação autoritária entre o que manda e o que obedece não assenta nem na razão comum nem no poder do que manda; o que eles possuem em comum é a própria hierarquia, cujo direito e legitimidade ambos reconhecem e no qual ambos têm seu lugar estável predeterminado (Arendt, 2013, p. 129).

Nesse contexto, torna-se fundamental distinguir a autoridade de outras formas de relação entre indivíduos que também implicam obediência, como aquelas baseadas na imposição pela força ou pela violência. O conceito de autoridade encontra suas raízes nas contribuições do pensamento romano, conforme analisado por Arendt, o que permite esclarecer equívocos recorrentes em torno de sua compreensão. Segundo a autora, quando a autoridade passa a exigir obediência por meio da coerção, ela perde, inevitavelmente, sua própria essência. Como afirma Arendt (2013, p. 129), “a autoridade exclui a utilização de meios externos de coerção; onde a força é usada, a autoridade em si fracassou”.

Um professor que exerce autoridade, por sua vez, sabe estabelecer limites e conduzir a disciplina de maneira respeitosa e construtiva. Na minha prática, compreendo que essa autoridade se manifesta na capacidade de inspirar os estudantes a adotarem comportamentos éticos não por medo de punições, mas pelo reconhecimento do valor intrínseco das normas que organizam a convivência em sociedade. Em vez de impor sua posição de forma verticalizada, o docente exerce sua autoridade de modo dialógico e relacional, promovendo a participação ativa dos estudantes nos processos de tomada de decisão e na resolução de conflitos.

São particularmente significativas as reflexões que faço sobre o professor autoritário que, em determinados momentos, fui e que não desejo mais ser. Essas memórias carregam marcas profundas, mas acredito que a dimensão do (auto)perdão, inspirada em bell hooks, pode contribuir para deixar esses “fantasmas” no passado, permitindo que a aprendizagem se constitua como um processo contínuo de reconstrução de si. Como afirma hooks (2017, p. 21), “para ensinar de maneira que respeite e cuide da alma dos nossos estudantes, temos que estar dispostos a olhar para dentro e curar nossas feridas”. Viver com essas marcas, reconhecê-las e transformá-las é parte do que me constitui como educador.

Além disso, compreendo que um professor com autoridade reconhece a importância da empatia e da compreensão na relação com os alunos. Ele permanece atento às suas necessidades emocionais e cognitivas, buscando criar um ambiente acolhedor e inclusivo, no qual todos se sintam valorizados e respeitados. Esse professor incentiva o diálogo aberto e a troca de ideias, estimulando o pensamento crítico e a autonomia dos estudantes.

De acordo com Arendt (2013), a missão da escola não se restringe à instrução na “arte de viver”, mas consiste em proporcionar às crianças uma compreensão do mundo tal como ele é. Embora sua defesa da autoridade na sala de aula e sua perspectiva educacional possam ser consideradas conservadoras, isso não implica apoio a um estilo autoritário de docência, nem à escola como mero instrumento de manutenção da ordem estabelecida. Pelo contrário, Arendt sustenta que a criança deve ser introduzida ao mundo desde cedo e encorajada a transformá-lo por meio do processo educacional e da emancipação, visão que dialoga com as ideias de Adorno e reforça a centralidade da autonomia e da responsabilidade ética no exercício docente.

É extremamente relevante e necessário o debate acerca da distinção entre autoridade e autoritarismo na prática docente. A referência a Arendt é potente, mas ganha ainda mais densidade quando dialogamos com autores do campo da Educação que tratam diretamente dessas questões. Paulo Freire (1996), por exemplo, alerta que “a autoridade do educador não pode se fundar na mera transferência de conteúdos, mas na autenticidade de sua prática, que se torna exemplo” (p. 81). Para ele, educar exige coragem e humildade, pois “quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 1996, p. 25).

A proposta de Freire sobre autoridade ética, alicerçada na coerência entre discurso e prática, amplia nossa compreensão do papel do professor como figura de referência que educa **com**, e não **sobre**, os estudantes. Essa perspectiva reforça a necessidade de um exercício pedagógico pautado na escuta, na empatia e na construção conjunta do conhecimento, em oposição a modelos autoritários que se baseiam na imposição e na obediência.

A autoridade pedagógica também se manifesta na capacidade do professor de estimular a curiosidade e o interesse dos estudantes pelo conhecimento, tornando a aprendizagem uma experiência significativa e prazerosa. Para isso, utiliza métodos de ensino dinâmicos e inovadores, que valorizam a diversidade de habilidades e estilos de aprendizagem dos estudantes, desafiando-os a superar limites e a alcançar seu máximo potencial.

Além disso, um professor com autoridade é um modelo de integridade e responsabilidade, demonstrando comprometimento com a profissão e com o bem-estar dos alunos. Ele busca constantemente o aprimoramento profissional, atualizando-se e refletindo sobre sua prática pedagógica, a fim de oferecer um ensino de qualidade, relevante para as necessidades e expectativas da sociedade contemporânea. A verdadeira autoridade do professor se constrói sobre bases sólidas de respeito mútuo, empatia e valorização do potencial humano. Ela não se impõe pela força, mas se conquista pela competência, pelo carisma e pela dedicação à missão de educar e formar cidadãos críticos, criativos e responsáveis. Um docente com

autoridade verdadeira inspira seus alunos a darem o melhor de si e a se tornarem agentes de transformação na sociedade.

Quantos de nós não cometemos erros com nossos estudantes, exigindo mais de uns e sendo flexíveis com outros, usando pesos e medidas diferentes? Aquela situação me incomodou por algum tempo; eu não queria mais agir daquela forma, mas acabou sendo esquecida — até o momento em que comecei a revisitar minhas memórias para escrever este trabalho.

É difícil reencontrar o passado e constatar que cometemos erros que podem influenciar e transformar a vida de alguém. Qual teria sido o sentimento de minha estudante naquele dia, diante de toda a turma? Ao voltar no tempo, revi a cena e me reencontrei com o professor que eu era, como se estivesse assistindo a um filme; senti raiva daquele professor.

Durante uma viagem recente, em 2024, conversando com Mayara sobre o doutorado e este texto, relembramos o episódio. Ao revisitar aquela memória, emergiram sentimentos que haviam permanecido silenciados por anos. Expressei abertamente meu arrependimento, reconhecendo que, ao priorizar um rigor excessivo, deixei de cuidar da dimensão humana da situação. Pedi perdão, não apenas pelo modo como conduzi a correção, mas também pelo constrangimento causado diante da turma. Mayara me ouviu com atenção e generosidade, acolhendo minhas palavras sem ressentimento.

Esse reencontro com a memória — agora ressignificada pelo tempo, pela escuta e pela maturidade — revelou-se profundamente transformador. Reafirmou que a formação docente não se encerra no exercício profissional, mas se prolonga na capacidade de revisitar o passado, reconhecer limites e reconstruir sentidos à luz da sensibilidade e da ética.

Essa experiência dialoga diretamente com a compreensão de que o trabalho pedagógico se constitui em um processo permanente de formação e autoformação. Como apontam os estudos sobre formação docente,

[...] o investimento na formação crítica inicial e continuada de professores, bem como no próprio repensar do processo educativo com ações emancipatórias do conhecimento, da responsabilidade e autoridade pedagógica que se faz assumir, podem ser caminhos de ressignificação do trabalho pedagógico (Oliveira, 2019, p. 469).

Assim, compreendo que é na experiência vivida, refletida e compartilhada que reside a verdadeira oportunidade de formação docente. O professor não é um ser acabado, mas um sujeito em constante reinvenção, cujas práticas carregam marcas do passado e possibilidades para o futuro.

Muitas vezes, não somos plenamente preparados para certas situações; aprendemos por meio da experiência. Apesar dos desafios que surgem na educação, investir na formação crítica

contínua dos professores e repensar o processo educativo com ações emancipatórias pode redesenhar o trabalho pedagógico desde a infância.

É nesse cenário que emergem reflexões mais amplas sobre a suposta necessidade de tratar todos os estudantes com o mesmo “peso e medida”. Seria isso possível? Ou mesmo justo? Cada estudante carrega uma trajetória singular, com contextos, afetos e desafios próprios — e é nesse entrelaçamento que se realiza o trabalho docente. Ao refletir sobre essa complexidade, Freire (1996, p. 45) nos lembra que “educar é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. (...) Não pode fugir à discussão criadora sob pena de ser uma farsa”. Para ele, reconhecer as realidades dos estudantes faz parte do compromisso ético de ensinar.

Nessa mesma linha, Nóvoa (1992, p. 25) reforça que “é necessário conhecer os alunos, suas condições sociais e culturais, para poder ensinar de modo efetivo”. Assim, ser justo não significa aplicar regras iguais, mas agir com sensibilidade diante das diferenças.

Dussel (2018, p. 173) contribui ao afirmar que “a autoridade não se fundamenta em tratar todos de modo idêntico, mas em responder com justiça às diferentes necessidades dos sujeitos”, indicando que a equidade precisa prevalecer sobre a mera neutralidade. Caminhar por essa corda bamba exige do professor escuta, empatia e consciência da complexidade que é ensinar.

Como lembra bell hooks (2017, p. 40), “ensinar é sempre um ato de intervenção; não é possível ensinar sem nos implicarmos eticamente”. Dessa forma, tratar diferente pode, muitas vezes, ser a maneira mais ética de agir — desde que essa diferença seja sustentada pelo cuidado, pelo compromisso com a aprendizagem e pela justiça pedagógica.

#### ***2.4.1 Episódio 3 - roteiro cenográfico para curta-metragem***

**Título:** Dois pesos e duas medidas: entre o rigor e o afeto: memória de um professor

**Duração estimada:** 5 minutos.

**Estilo:** Cinematográfico, drama realista, iluminação naturalista e emotiva.

**Tons narrativos:** Reflexivo, sensível, arrependido, esperançoso  
**Personagem principal:** Professor pardo/moreno, 25 anos.

**Temas:** Ética docente, autoridade, afetividade, equidade, formação experiencial.

### CENA 1 – Memórias do afeto

**Imagem:** Plano fechado no rosto do professor olhando para fotos antigas. Flashbacks suaves mostram quatro meninas (Mayara e suas colegas de sala) sorrindo na sala de aula, concentradas nos estudos. Foco suave na jovem Mayara.

**Câmera:** *Travelling* lento com desfoque para o passado. Luz: Cálida e nostálgica.

**Som ambiente:** Páginas sendo folheadas, leve música instrumental de piano.

**Narração (voz em off):**

“Alguns fatos nos acompanham pela vida inteira... Mesmo depois de tantos anos, ainda me arrependo daquela atitude. Eu queria acertar... mas fui injusto com quem eu mais admirava”.

### CENA 2 – O professor e sua sobrinha

**Imagem:** Aula de Ciências. Alunas concentradas. Professor (mais novo) circula. Close em Mayara respondendo à pergunta. Ele sorri com orgulho contido.

**Câmera:** *Tilt up* do caderno para o rosto dela.

**Luz:** Natural, lateral pela janela.

**Emoção:** Orgulho silencioso.

**Narração:**

“Mayara era minha sobrinha... uma das melhores alunas. No desejo de ser justo, de não confundir vínculo familiar com responsabilidade docente, acabei endurecendo demais — e, nesse excesso, a justiça perdeu o cuidado e virou crueldade”.

### CENA 3 – A correção humilhante

**Imagem:** Professor rígido corrige a prova de Mayara diante da turma. Ela abaixa o olhar. Silêncio constrangedor.

**Câmera:** Foco nos olhos dela enchendo de lágrimas. Close nas mãos tensas do professor.

**Luz:** Fria, fluorescente.

**Emoção:** Tensão, arrependimento latente.

**Narração:**

“Quis demonstrar imparcialidade. Fui duro. Corrigi com frieza... diante de todos. E esqueci do afeto. Esqueci da ética”.

### CENA 4 – Reflexão e luto ético

**Imagem:** Professor só, à noite, sentado com a cabeça baixa na mesa da sala dos professores. Lê trecho de Freire sublinhado.

**Câmera:** Câmera parada, plano médio, movimento de zoom-in lento.

**Luz:** Baixa, foco de abajur.

**Som ambiente:** Som distante da escola, som abafado.

**Narração:**

“Será que estamos realmente preparados para a complexidade do chão da escola? A universidade nos forma..., mas é na prática que aprendemos sobre ética, sobre escuta, sobre humanidade”.

### **CENA 5 – Conversa com Mayara (anos depois)**

**Imagem:** Viagem de carro. Ele e Mayara (agora adulta) conversam olhando a paisagem pela janela. Ele se emociona. Ela segura sua mão.

**Câmera:** Interna do carro, plano médio. Câmera acompanha o movimento da estrada.

**Luz:** Fim de tarde, dourada.

**Emoção:** Conciliação, libertação.

**Narração:**

“Em 2024, em uma conversa sobre o doutorado... voltei àquela cena. Relembrei. Pedi perdão. E ela me perdoou. A experiência foi transformadora”.

### **CENA 6 – A autoridade que inspira**

**Imagem:** Salto temporal. Professor atual em sala com turma atenta. Um aluno erra. Ele se aproxima, sorri, e o convida para resolver no quadro.

**Câmera:** *Steadycam* em movimento. Close no aluno e reação da turma.

**Luz:** Iluminação natural pelas janelas.

**Trilha sonora:** Crescendo leve, emocional.

**Narração:**

“A autoridade verdadeira não se impõe. Ela se constrói no cuidado, no respeito, no diálogo. Eu aprendi isso... com o tempo. Com meus erros”.

### **CENA 7 – Educação é ato de amor**

**Imagem:** Cena final. Professor caminha pelo corredor da escola, cumprimenta alunos. Fecha o armário com cuidado. Fecha os olhos. Respira fundo.

**Câmera:** *Travelling* final com fade out.

**Luz:** Solar, tom alaranjado de fim de tarde.

**Emoção:** Reconciliação interior.

**Narração (com trechos de hooks e Freire):**

“Ensinar é sempre um ato de intervenção. Um professor com autoridade verdadeira inspira, acolhe e transforma... E, sim... às vezes, pedir perdão também educa”.



## 2.5 Episódio 4: Cores: Cores Invisíveis

A cada dia, a vida nos surpreende — sim, surpreende. Em minha trajetória, algo que parecia “inimaginável” aconteceu. Após ser aprovado no concurso da Prefeitura de Várzea Grande, MT, e cumprir o estágio probatório, fui convidado a assumir a coordenação de uma escola de ensino fundamental, anos iniciais, do 1º ao 5º ano. O desafio era grande, pois minha formação em Ciências Biológicas e Educação Física não me preparava plenamente para essa função; o curso que oferecia componentes curriculares mais alinhados a essa atuação era a Pedagogia. Mesmo assim, aceitei o desafio e lá estava eu, aprendendo sobre a função social da escrita, os níveis de leitura e escrita, lendo Emília Ferreiro — doutora orientada pelo biólogo Jean Piaget — e estudando a alfabetização em seus diferentes estágios: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético, alfabético e ortográfico.

Aprendi a elaborar diagnósticos e relatórios individuais para cada estudante e a propor atividades de superação em cada nível de aprendizagem. Aprofundi meus conhecimentos para executar meu trabalho com segurança, amor e alegria. Compreender como as crianças iniciam a leitura e a escrita e observar cada evolução, por mais simples que pareça, é gratificante, e cada uma dessas experiências reforçou minha convicção: estava certo, aquela era a carreira que eu queria.

Minha atuação como coordenador também me permitiu acompanhar estudantes do Curso de Pedagogia do Univag — Centro Universitário de Várzea Grande. Através dessa experiência e da colaboração com a coordenadora do curso, profª. Ma. Marli Darold, fui

convidado a lecionar disciplinas como Didática e Estrutura e Funcionamento da Educação. Assim, ingressei na educação superior, mesmo sem formação em *Stricto Sensu*, apenas com *Lato Sensu*. Posteriormente, o Curso de Biologia me convidou a ministrar a disciplina Instrumentalização para o Ensino de Biologia, substituindo a profa. mestra Renata Cabrera. O curso era modular, com atividades presenciais nos finais de semana e ensino a distância durante a semana. Essa oportunidade consolidou minha participação no quadro temporário do curso de Biologia, incluindo atividades na cidade de Rondonópolis-MT, a 210 km de Cuiabá, durante quatro anos, com viagens semanais e aulas intensivas.

O motivo deste relato é simples: foi nesse contexto que tive a oportunidade de participar da formação de professores e professoras, imprimindo meu jeito, princípios, amor e compromisso por uma educação capaz de fazer diferença. Permaneci nesse período entre 2006 e 2013, atuando nas disciplinas Estrutura e Funcionamento da Educação, Prática de Ensino I – Didática, Prática de Ensino II – Instrumentalização para o Ensino de Biologia, Prática de Ensino III – Laboratório e Feira de Ciências, e Estágio Supervisionado.

Lembro-me de uma situação durante a disciplina de Estrutura e Funcionamento da Educação, em uma turma integrada de alunos de Pedagogia, História, Geografia e Matemática, que me fez rever minhas práticas na elaboração de atividades e avaliações. Um estudante do curso de Matemática, muito participativo, sentava-se na primeira carteira, segunda fileira. Surpreendeu-me seu baixo desempenho em uma avaliação, apesar de seu envolvimento constante em sala de aula. Ao conversar com ele durante a entrega das provas, percebi a razão: ele era portador de monocromacia, um tipo de daltonismo que faz com que enxergue apenas tons de preto, branco e cinza. Na tentativa de inovar na avaliação, havia estruturado questões cuja análise dependia da distinção de cores, o que comprometeu seu desempenho.

Esse episódio tornou visível, de forma concreta, a necessidade de uma pedagogia das diferenças, na qual o ensino se organiza a partir do reconhecimento da heterogeneidade presente nas salas de aula. Como afirma Perrenoud (2001, p. 19), “ensinar consiste cada vez mais em trabalhar com a heterogeneidade, evitando transformar diferenças em desigualdades e fracassos escolares”. Ao elaborar uma avaliação que pressupunha uma percepção cromática comum a todos, reproduzi, ainda que de modo involuntário, uma lógica de normalização que desconsidera determinadas singularidades. Reconhecer esse equívoco foi também reconhecer que a justiça pedagógica não reside em tratar todos da mesma forma, mas em oferecer condições equitativas para que cada estudante possa aprender.

Compreender a diversidade implica reconhecer as singularidades que cada sujeito carrega. Como afirma Mantoan (2006, p. 44), “a educação inclusiva se propõe a transformar a

escola em um espaço onde todos aprendem juntos, independentemente de suas condições pessoais, sociais ou culturais”. Esse encontro com a diferença ampliou minha compreensão sobre o ensino e redirecionou minha prática pedagógica para uma abordagem mais empática e inclusiva. De acordo com Aranha (2001, p. 123), “o compromisso com a inclusão requer do professor uma escuta atenta, uma prática baseada na sensibilidade e na crença de que todos podem aprender”. Nesse sentido, a formação docente precisa abarcar não apenas aspectos técnicos e pedagógicos, mas também dimensões humanas e éticas. Gadotti (2000, p. 17) reforça que “educar é um ato político e ético, que implica compromisso com a transformação e com a valorização da diversidade”.

Assim, pude prosseguir em minha jornada sempre tentando me colocar no lugar do outro, no lugar dos meus estudantes. Para hooks (2021), introduzir o amor no ambiente profissional instiga mudanças essenciais, transformando qualquer tarefa — por mais humilde que seja — em espaço de expressão do potencial máximo de cada indivíduo. Trabalhar com amor revigora o ânimo e representa um gesto de autoamor que nutre o desenvolvimento. Não se trata apenas do que se faz, mas de como se faz.

Pesquisas sobre a formação de professores destacam que frequentemente se negligencia a dimensão interpessoal do docente, especialmente a relevância da presença emocional e da empatia na relação pedagógica (Almeida e Tassoni, 2014; Leite e Tassoni, 2013; Luckesi, 2014; Mahoney e Almeida, 1993, 2005).

Na minha experiência na formação de professores, busquei plantar nos estudantes o amor pelo que fazem, entendendo que todo trabalho deve impactar alguém, mesmo que seja a si próprio. Como lembra Anjos (2023), nós representamos um solo fértil onde os frutos do cuidado florescem, e não podemos negligenciá-lo. Essa atenção me impulsiona a buscar o melhor na prática docente e na vida em geral.

Esse episódio dialoga diretamente com as reflexões apresentadas pelas autoras do artigo *Algumas contribuições de Philippe Perrenoud relativas à “Pedagogia das Diferenças” e aos princípios e práticas da avaliação escolar* (Aparecida de Almeida; Cruz; Gomes, 2022), ao evidenciarem que a avaliação, quando concebida a partir de critérios uniformes, tende a reforçar desigualdades já existentes no espaço escolar. As autoras destacam que, à luz da pedagogia das diferenças, avaliar não pode significar medir todos a partir do mesmo referencial, mas compreender como cada estudante aprende e em que condições pode avançar. Nesse sentido, inspiradas em Perrenoud, elas defendem que a diferenciação pedagógica precisa estar intrinsecamente articulada às práticas avaliativas, assumindo uma função reguladora das aprendizagens, e não meramente classificatória. A situação vivenciada revelou, portanto, que o

insucesso do estudante não estava relacionado à sua capacidade cognitiva, mas à inadequação do instrumento avaliativo frente à sua singularidade perceptiva, confirmando a crítica das autoras à avaliação que transforma diferenças em desvantagens escolares.

### **2.5.1 Episódio 4 - roteiro cenográfico para curta-metragem**

**Título – Cores: cores Invisíveis**

**Duração estimada:** 5 a 6 minutos.

**Estilo:** Drama realista, autobiográfico, sensível.

**Temas:** Inclusão, escuta, erro pedagógico, empatia, amorosidade docente, formação continuada.

#### **CENA 1 – A surpresa do convite**

**Local:** Escola pública – sala da direção.

**Luz:** Natural, suave, tom alaranjado de fim de tarde.

**Câmera:** *Travelling* lateral acompanhando o personagem caminhando pelos corredores.

**Trilha:** Instrumental leve, piano e violão (mesma linha emocional dos curtas anteriores).

**Narração em off (voz calma e reflexiva):**

“A cada dia, a vida nos surpreende... E foi assim que, após ser aprovado no concurso e terminar meu estágio probatório, recebi um convite que mudaria minha história: coordenar uma escola de anos iniciais...”

**Ação:**

O personagem entra na sala da diretora, com um leve sorriso. Ela entrega uma pasta com o símbolo da secretaria de educação.

#### **CENA 2 – O desafio e a descoberta**

**Local:** Sala de leitura, com livros didáticos e textos pedagógicos.

**Luz:** Amarelada, aconchegante.

**Câmera:** Close nas mãos folheando livros; plano médio mostrando leitura concentrada.

**Narração em off:**

“Nunca fui preparado para isso... Biologia e Educação Física não me davam a segurança que a Pedagogia daria. Mas aceitei. E foi assim que conheci Emília Ferreiro, Piaget, os níveis da escrita, e, sobretudo, as crianças”.

**Ação:**

Mostra o protagonista observando crianças alfabetizando-se. Close na expressão emocionada ao ver uma criança escrevendo sozinha pela primeira vez.

**CENA 3 – Aula na universidade**

**Local:** Sala de aula universitária.

**Luz:** Fria, fluorescente, típica de universidade.

**Câmera:** Plano aberto da sala; em seguida, close na lousa com os dizeres “Didática – Aula 1.

**Narração em off:**

“A atuação na escola me levou a um novo desafio: lecionar na Pedagogia. Didática, Estrutura e Funcionamento da Educação... Era minha entrada na educação superior, sem mestrado, mas com muito chão”.

**Ação:**

Corte para o personagem escrevendo na lousa, entusiasmado, interagindo com os estudantes.

**CENA 4 – O encontro com a diferença**

**Local:** Universidade – entrega de prova.

**Luz:** Neutra.

**Câmera:** Close na prova colorida nas mãos do aluno; câmera alterna entre o aluno e o professor.

**Falas completas:**

Professor (baixo, preocupado):

“Você participou tanto... por que esse resultado?”.

**Aluno (olhar sereno):**

“Professor... eu sou daltônico. Não vejo cores”.

**Professor (silêncio, voz embargada):**

“Me desculpa... eu não sabia”.

**Narração em off:**

“Ali, entendi que a sala de aula não é homogênea. Que cada pessoa carrega um universo único. Que escutar é mais do que ouvir... é se comprometer com o outro”.

**CENA 5 – Imagens de inclusão**

**Local:** Biblioteca e sala de aula inclusiva.

**Luz:** Natural, entrando pela janela.

**Câmera:** Montagem de cenas com diferentes alunos (deficiências visuais, mobilidade reduzida, dificuldades de aprendizagem) sendo acolhidos.

**Narração em off:**

“Compreender a diversidade é reconhecer as singularidades. Educar é, antes de tudo, um ato de escuta sensível e amorosidade. E como dizia Gadotti, é um ato político e ético”.

**CENA 6 – Sementes plantadas**

**Local:** Escola – reencontro com ex-alunos.

**Luz:** Cálida, dourada.

**Câmera:** Close em ex-alunos abraçando o professor, emocionados.

**Ex-aluno (voz tremendo):**

“Professor... tento ser para meus alunos o que o senhor foi pra mim”.

**Narração em off:**

“Esse é o fruto do cuidado. O amor transforma. O amor inspira. O amor educa”.

**CENA FINAL – A sala silenciosa**

**Local:** Sala de aula vazia.

**Luz:** Crepuscular, final de tarde.

**Câmera:** Plano fixo do professor olhando para a sala vazia, tocando as carteiras, respirando fundo.

**Narração em off (voz serena):**

“Ao longo da minha trajetória, aprendi que não é o conteúdo que forma... é o encontro. Não é o que ensinamos, mas como tocamos o outro com nossa presença”.

**Fade out com trilha suave de cordas e piano**



## 2.6 Episódio 5: De repente acontece... Uma aula diferente

Era um dia normal de aula. Durante o intervalo após a segunda aula, os estudantes estavam na fila da merenda, outros na cantina comprando lanche, alguns jogando pingue-pongue (tênis de mesa) ou pimbolim (totó), pessoas conversando, outras ouvindo música, e algumas sentadas nas mesas comendo. Enfim, um dia comum. Toca a sirene: acabou o intervalo, hora de voltar para a sala. Ao retornar, alguns chegaram rapidamente, outros nem tanto. Próxima aula: Ciências. Entrei na sala, esperei a euforia do intervalo passar, todos se acomodaram e fiz a chamada.

Durante uma aula do 8º ano, no quarto bimestre, enquanto avançávamos nos conteúdos previstos — voltados ao estudo de fenômenos físicos e químicos presentes no cotidiano, como transformações da matéria, energia e suas aplicações —, um estudante sugeriu: “Professor, o senhor pode fazer uma aula diferente?”. Concordei quase de imediato, mesmo que o planejamento inicial previsse uma aula expositiva, com exercícios de fixação e sistematização conceitual.

A proposta de uma “aula diferente” não era ruptura com o conteúdo, mas uma oportunidade de reorganizar sua abordagem, aproximando-o das experiências concretas dos alunos. Enquanto finalizava a chamada e organizava os materiais, minha cabeça girava, buscando formas de transformar o conteúdo previamente planejado em uma aula que dialogasse com a curiosidade da turma, sem perder de vista os objetivos pedagógicos. Nesse intervalo breve — entre o planejamento formal e a escuta do estudante — emergiu o desafio da docência: articular intencionalidade pedagógica e abertura ao inesperado.

Mas afinal, o que é uma aula diferente? Essa pergunta vai além de um pedido de mudança na rotina: indica desejo de participação, surpresa e sentido na experiência escolar. O inusitado da proposta evidenciou a potência do improviso como parte viva do fazer docente. Segundo Freire (1996, p. 47), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Uma aula diferente, portanto, rompe com a previsibilidade e convida ao diálogo, à escuta e à construção conjunta do saber.

O improviso, longe de ser ausência de preparo, expressa uma escuta atenta ao momento presente e à realidade da turma. Para Larrosa (2002, p. 20), “a experiência é aquilo que nos passa, ou que nos toca. É aquilo que nos acontece”. O professor que se permite abandonar temporariamente o roteiro rígido e ouvir um chamado da turma abre espaço para que algo significativo aconteça. Josso (2004, p. 34) reforça: “A formação se constrói na alternância entre o vivido e o refletido, entre o previsto e o inesperado”. Abrir-se para o novo em sala de aula é exercício de vulnerabilidade, mas também de potência pedagógica.

Assim, acolher a proposta do estudante e improvisar não foi apenas uma escolha pedagógica: foi gesto de escuta, de coautoria e de confiança. Não se tratou de desprezar o planejamento, mas de compreendê-lo como guia flexível, reconfigurável diante da vida que pulsa na sala de aula. Então, sugeri a seguinte atividade: cada estudante escreveria em uma folha algo que “gostava e queria manter” e algo que “não gostava e queria jogar no lixo”. As folhas foram depositadas em uma caixa e as do “lixo” em um cesto. Antes da leitura, expliquei que poderiam se manifestar ou permanecer em silêncio, caso não desejassem falar. Durante a leitura, a maioria compartilhou relatos felizes: viagens, encontros com família e amigos, férias. De repente, acontece... surgiram depoimentos impactantes:

“Não queria mais ser tocada, não queria mais ele em mim, sinto nojo, me sinto suja. Não quero, não gosto, gosto de estar na escola, mas me sinto diferente de todos. Não sou igual, sou diferente. Tenho medo, não tenho coragem de falar... Quero jogar no lixo”.

“Sinto saudade do meu pai que faleceu, ainda dói. Não gosto do jeito que me olham ou me tratam por eu ser gay. Sou caçoado o tempo todo, não quero sair para o intervalo, prefiro ficar na sala. Não gosto de ser chamado de ‘viadinho’ e de ‘bichinha’. Quero jogar no lixo”.

Confesso, não foi fácil continuar a leitura, nó na garganta, voz trêmula, falhada, lágrimas nos olhos. Soluços em meio ao silêncio da sala, olhos lacrimejados, algumas cabeças debruçadas na carteira tentando esconder as emoções.

Sim, emoções...

Emoções que tomaram conta de todos. Quem imaginaria que ali na carteira ao lado alguém estava passando por isso.

Sala de oitavo ano, vinte e dois estudantes adolescentes, tão pouco tempo de vida e já passando por esse tipo de experiência. E quantos outros estariam mesma situação levando em conta o universo do período vespertino, e levando em conta a escola toda então, quantos estavam sofrendo em silêncio? O que fazer? O que fazer enquanto professor?

Leite e Tassoni (2013) exploram os desafios enfrentados pelo professor ao lidar com as emoções que surgem na sala de aula, sugerindo que o educador que não compreender a importância da interação harmoniosa entre afeto e sensibilidade no contexto do ensino-aprendizagem, e conseqüentemente não conseguir compartilhar conhecimento com empatia, terá dificuldades em compreender a si mesmo e aos outros.

Em mim reverberava sentimentos como raiva, ódio, empatia e sentimento de estar com as mãos atadas.

Ali, houve uma mudança, algo mudou em mim, me coloquei no lugar daquelas pessoas.

Relembrando o intervalo, todos “felizes”. Na verdade, não é assim e de repente, numa simples dinâmica, simples atividade em sala de aula e tudo muda.

Confesso, não sou mais o mesmo.

Não foi fácil continuar a leitura. A voz falhava, os olhos lacrimejavam, soluços preenchiam o silêncio. Algumas cabeças se inclinavam sobre a carteira, tentando esconder as emoções.

Em mim, emergiram sentimentos conflitantes: raiva, tristeza, empatia e sensação de impotência. Mas algo mudou; naquele instante, me coloquei no lugar dos estudantes. Ao revisitar mentalmente o intervalo anterior, percebi que a alegria aparente escondia sofrimentos silenciosos. Uma simples dinâmica transformou o ambiente e revelou experiências profundamente dolorosas.

Essa vivência ilustra como, quando nos colocamos no “movimento da diferença” — entre expectativas planejadas e experiências reais —, criamos um território sensível para que vivências não ditas possam ser compartilhadas, sentidas e ressignificadas. Suely Rolnik (1993, p. 48) enfatiza que “a escrita pode atuar como uma máquina de desinstalar marcas no corpo”, abrindo caminho à cura emocional e ao resgate de sensibilidades adormecidas.

Sensibilidade na docência refere-se à habilidade do professor de estar atento e responder de forma empática e compassiva às necessidades emocionais e individuais dos alunos, promovendo um ambiente inclusivo e acolhedor para a aprendizagem. Essa sensibilidade é fundamental para cultivar relações positivas, estimular confiança e engajamento, e construir experiências educacionais significativas.

Leite e Tassoni (2013) apontam que o professor que não compreende a importância da interação entre afeto e ensino terá dificuldades em se compreender e compreender os outros. A experiência narrada reforça que a docência é, acima de tudo, prática ética e relacional, na qual atenção, empatia e escuta tornam-se pilares essenciais para a aprendizagem e para a formação humana integral.

Para que ocorra aprendizagem significativa um elemento é essencial na relação entre quem ensina e quem aprende: a afetividade e a maneira como essa é empregada e ressignificada nos momentos de convívio, promovendo crescimento ou estagnação das aprendizagens. Pensar a afetividade na escola, portanto, demanda refletir sobre uma série de situações onde os principais personagens - aluno e professor - se encontram em constante relação com o propósito de alcançar a aprendizagem do aluno (Rosa; De Castro, 2017, p. 25).

A sensibilidade na docência não se limita à transmissão de conhecimentos; ela envolve também compreender as experiências, sentimentos e emoções dos alunos, construindo um ambiente de aprendizagem que favoreça o respeito mútuo e a confiança. Nessa perspectiva, o vínculo pedagógico e a escuta sensível configuram-se como elementos centrais para que relações educacionais mais humanas e significativas possam emergir.

No processo de reelaboração é necessário se colocar no lugar do outro. Esse olhar que alcança a posição do outro requer um Inter jogo entre o eu e o outro, que se dá sem ajuda externa, ou seja, é um movimento de vinculação a partir de um trabalho mental que envolve uma série de requisitos pré-adquiridos na vivência e capacidade de abnegação, porém, não é instaurado por alguém de fora, ainda que possa ser despertado através do outro. Esse despertar no professor exige, pois, uma capacidade reflexiva, um olhar sobre a própria interioridade, que reverberará nas práticas didáticas. A capacidade do sujeito e do objeto trocarem de lugar viabiliza a transformação de um investimento afetivo que traz desprazer em investimento que reforça a própria satisfação. Freud coloca a capacidade de reversibilidade da pulsão destrutiva em seu oposto como vicissitude dos instintos no quadro de retorno ao ego, repressão e sublimação (Rosa; De Castro, 2017, p. 27).

Segundo Freire (1996, p. 67), "ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando", o que implica reconhecer o outro como sujeito de direitos, desejos e histórias. A escuta sensível constitui uma forma de acolher essas histórias e transformá-las em potência educativa. Escutar, nesse sentido, vai além de simplesmente ouvir; é um ato político e ético, que exige reconhecer o outro em sua totalidade e singularidade.

Essas experiências mostram que o verdadeiro vínculo pedagógico se fortalece quando há espaço para o diálogo, para o acolhimento e para a expressão de sentimentos. Como observa Charlot (2000, p. 65), "ensinar não é apenas transmitir um saber, mas instaurar uma relação". Quando fundada no cuidado, na empatia e na confiança, essa relação torna o processo de ensino-aprendizagem verdadeiramente significativo para todos os envolvidos.

A educação completa envolve criar oportunidades para que os indivíduos desenvolvam o pensamento crítico, os sentimentos, a percepção intuitiva, a criatividade, a sensibilidade e a dimensão física do aprendiz. Isso requer reconhecer que mente e coração estão interconectados, que razão e emoção se entrelaçam, e que os aspectos físico, mental e espiritual devem agir em harmonia, constituindo um processo transdisciplinar (Barbosa, 2005).

### **2.6.1 Episódio 5 - roteiro cenográfico para curta-metragem**

**TÍTULO – De repente acontece... Uma aula diferente**

**Duração estimada:** 5 minutos.

**Estilo:** Drama realista, tom sensível, câmera intimista.

**Temas:** Escuta sensível, improviso pedagógico, vínculo afetivo, sofrimento invisível, empatia docente, acolhimento.

**Trilha sonora geral sugerida:**

**Início e fim:** *Weightless*.

**Clímax emocional:** instrumental lento.

**Encerramento reflexivo:** Som de orquestra.

#### **CENA 1 – Intervalo**

**Imagem:** Pátio escolar cheio de vida.

**Trilha:** sons ambientes de escola + música leve instrumental de fundo.

**Câmera:** plano sequência, *travellings* lentos, câmera no ombro.

**Luz:** natural, fim de manhã, tom quente e cotidiano.

**Emoção:** leveza, alegria, rotina escolar.

**Narrador (voz-off):**

“Dia normal de aula... o intervalo depois da segunda aula. Filas na merenda, risadas no ping-pong, conversas soltas, música no ar. Um dia comum, como tantos outros. Ou pelo menos parecia ser”.

#### **CENA 2 – Retorno à sala e o pedido**

**Imagem:** Alunos entrando em sala, professor à frente com caderno.

**Trilha:** música ambiente some lentamente, som ambiente do corredor.

**Câmera:** plano médio do corredor para sala, corte para plano geral.

**Luz:** fluorescente suave da sala.

**Emoção:** expectativa, rotina.

**Diálogo:**

**Aluno (sentado):** "Professor, o senhor pode fazer uma aula diferente?".

**Professor (sorrindo, hesitante):** "Vamos sim... uma aula diferente hoje...".

**Narrador (voz-off):**

“Enquanto terminava a chamada, a cabeça a mil. Afinal... o que é uma aula diferente?”.

### **CENA 3 – Improviso e proposta**

**Imagem:** Close do professor escrevendo no quadro “O que gosto / O que quero jogar no lixo”.

**Câmera:** close-up mão escrevendo no quadro, corte para alunos curiosos.

**Luz:** fria, escola.

**Emoção:** curiosidade, leve suspense.

**Narrador (voz-off):**

“Improvisar não é falta de preparo. É escutar o presente. Como dizia Freire, ensinar é criar possibilidades... A proposta era simples: o que gosto? O que quero jogar no lixo?”.

### **CENA 4 – A dinâmica**

**Imagem:** Caixa e cesto de lixo na frente da sala, alunos escrevendo.

**Câmera:** panorâmica da sala, intercalada com close-ups dos rostos pensativos.

**Luz:** neutra.

**Emoção:** concentração.

**Narrador (voz-off):**

“Sem nomes. Cada um escreve. Depois, lemos em voz alta. Podem comentar, ou apenas escutar...”.

### **CENA 5 – A revelação**

**Imagem:** Close do papel sendo lido. A câmera foca lentamente em rostos dos estudantes.

**Câmera:** movimento lento e introspectivo, close em olhos marejados.

**Luz:** baixa, tom mais dramático (simbolismo da mudança).

**Trilha:** instrumental triste.

**Leitura do papel (voz-off):**

“Não queria mais ser tocada, não queria mais ele em mim, sinto nojo, me sinto suja... Quero jogar no lixo”.

**Narrador (voz-off):**

“Confesso... não foi fácil continuar. Voz trêmula. Nó na garganta. Lágrimas nos olhos. Silêncio. Soluços abafados. Quem imaginaria... que ali, ao lado, alguém carregava tanto?”.

### **CENA 6 – O segundo depoimento**

**Imagem:** Papel nas mãos trêmulas, câmera mostra o olhar surpreso de colegas.

**Leitura (voz-off):**

“Sinto saudade do meu pai que faleceu. Ainda dói. Não gosto do jeito que me olham por ser gay... quero jogar no lixo”.

**Narrador (voz-off):**

“Vinte e dois alunos. Oitavo ano. Tão jovens. E já marcados por dores tão profundas...”.

### **CENA 7 – Silêncio e comoção**

**Imagem:** Sala em silêncio. Alunos com a cabeça abaixada, professor tentando conter as lágrimas.

**Câmera:** plano geral da sala, lenta aproximação no rosto do professor.

**Luz:** neutra, suave, com leve sombra emocional.

**Trilha:** sutil fade da música anterior.

**Narrador (voz-off):**

“Ali, algo mudou. Em mim. Neles. Na sala. Uma aula... que virou vida. E eu... não sou mais o mesmo”.

### **CENA 8 – Reflexão e potência pedagógica**

**Imagem:** Professor sentado na sala vazia ao final do dia, pensativo.

**Câmera:** plano americano, luz do sol entrando pela janela lateral.

**Trilha:** Som de orquestra.

**Narrador (voz-off):**

“Sensibilidade na docência é mais que empatia. É ver o invisível. Ouvir o que não é dito. Como lembra Rolnik, ‘a escrita pode desinstalar marcas no corpo’. Aquela aula escreveu algo em todos nós.”.

### **CENA 9 – Encerramento poético**

**Imagem:** Fade para folhas voando pelo pátio vazio.

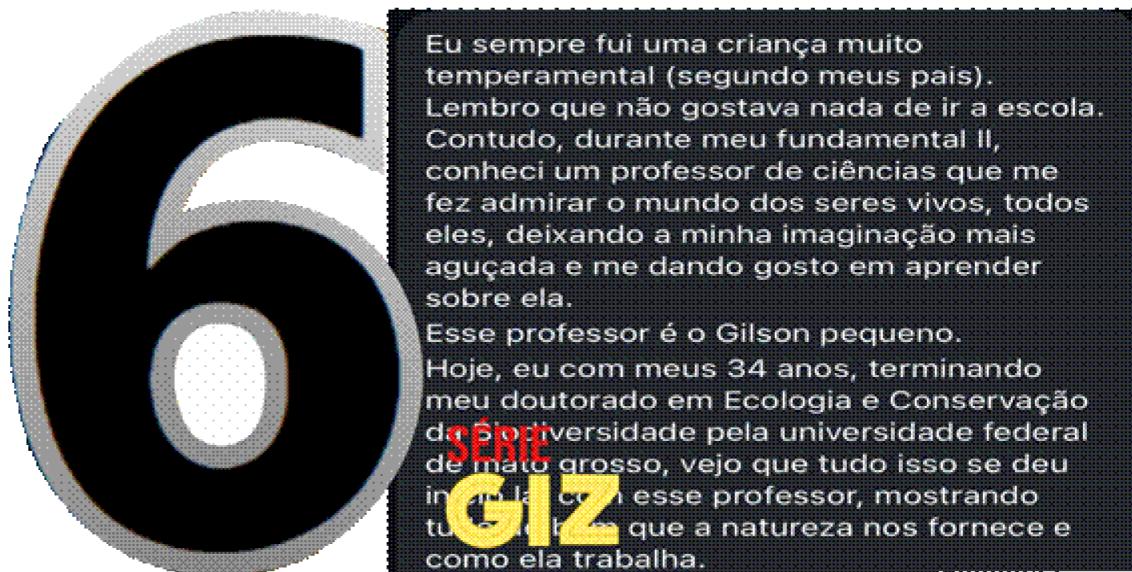
**Câmera:** câmera lenta, tom contemplativo.

**Luz:** crepúsculo.

**Trilha:** encerra suave.

**Narrador (voz-off):**

“Escutar é um ato político e ético. Ensinar é um gesto de amor e coragem. Porque às vezes, tudo o que alguém precisa... é de uma aula diferente”.



## 2.7 Episódio 6: O Reconhecimento...

No meu último dia de aula antes do início da licença para qualificação, em 30 de outubro de 2023, fui procurado por uma estudante do oitavo ano que, ao longo do ano letivo, se destacava por sua postura questionadora e assertiva. Era uma estudante que raramente permanecia em silêncio diante de orientações ou chamadas de atenção, respondendo prontamente, argumentando, problematizando e, muitas vezes, tensionando diretamente a autoridade docente. Suas intervenções não se davam por desinteresse ou indisciplina gratuita, mas revelavam uma necessidade constante de ser ouvida, de afirmar sua presença e de negociar sentidos dentro da sala de aula. Essa característica, que por vezes gerava embates, também demonstrava uma estudante atenta, participativa e crítica, cuja relação comigo foi sendo construída no entrelaçamento entre confronto, escuta e reconhecimento mútuo.

Segundo Anjos (2023), é desafiador para o professor lidar com comportamentos considerados desrespeitosos ou rudes e responder com atenção e cuidado. De forma semelhante, quando contamos com o apoio da família para abordar situações de comportamento e ele não ocorre, a experiência torna-se decepcionante. Tais situações confrontam nosso autocuidado, que considero um elemento essencial em minha trajetória pessoal. As ações assumidas em diferentes circunstâncias revelam nossas vulnerabilidades, medos e inseguranças, bem como nossas forças, como persistência, paciência e empatia.

Na prática docente, essas experiências refletem escolhas que fazemos na vida em geral. A sala de aula é um espaço de interações, onde encontro indivíduos de origens culturais, étnico-raciais, religiosas e sociais diversas, todos com muito a aprender e a ensinar. É, portanto, um

contexto propício para cultivar e fortalecer vínculos afetivos por meio do autocuidado e da sensibilidade pedagógica.

A prática do amor exige tempo. Sem dúvida, a maneira como trabalhamos nesta sociedade deixa os indivíduos com tão pouco tempo que, quando não estamos trabalhando, estamos física ou emocionalmente cansados para trabalhar a arte de amar (hooks, 2021, p. 194).

Diante de minha atitude, sempre orientada pelo amor e pela tentativa de me colocar no lugar do outro, algo inesperado aconteceu. Para minha surpresa, uma estudante se aproximou e perguntou: “Professor Gilson, posso falar com o senhor no intervalo?”. Respondi que sim. Ela me explicou que precisava me entrevistar para um trabalho de História, cujo tema era falar de alguém importante, que tivesse feito sentido em sua vida — poderia ser um familiar, um responsável ou até mesmo um professor. Aceitei prontamente.

Esperei que a estudante viesse até mim após a finalização das aulas. Confesso que estava ansioso para ir embora — afinal, era 30 de outubro de 2023, e no dia seguinte iniciaria minha licença para qualificação —, mas algo naquele pedido me fez permanecer. Quando ela chegou, sugeri que fôssemos para uma sala vazia, afastada do movimento do corredor. O ambiente estava silencioso, as cadeiras ainda desalinhadas, marcas de um dia letivo que se encerrava. Ela se sentou à minha frente, com um caderno nas mãos e um misto de nervosismo e seriedade no olhar.

Iniciou a entrevista de forma cuidadosa, perguntando sobre minha trajetória, os motivos que me levaram a escolher a docência e quais experiências haviam sido mais marcantes ao longo da carreira. Enquanto respondia, percebi que suas perguntas iam além de uma atividade escolar: havia nelas curiosidade genuína, desejo de compreender o professor para além da sala de aula. Em alguns momentos, ela anotava; em outros, apenas me ouvia atentamente, em silêncio — algo incomum em nossa relação cotidiana, geralmente marcada por embates e respostas rápidas.

Ao final da entrevista, com o gravador desligado e o caderno fechado, senti a necessidade de inverter os papéis. Perguntei, então, por que havia escolhido justamente a mim para entrevistá-la, considerando que nossa convivência em sala de aula fora marcada por atritos e confrontos. Houve uma breve pausa. Ela respirou fundo e respondeu que, justamente por isso, queria entender quem era o professor por trás das chamadas de atenção, pois, apesar dos conflitos, reconhecia em mim alguém que se importava, que não desistia da turma e que a escutava, mesmo quando discordávamos. Foi nesse instante que compreendi que, muitas vezes,

os vínculos mais significativos não nascem da harmonia, mas do encontro entre diferenças mediadas pela escuta e pelo respeito.

Hoje, minha atuação docente permanece guiada pelo compromisso ético e pedagógico que sempre orientou minha prática, mas se transforma e se aprofunda. Se antes eu buscava ser um professor dedicado, exigente e comprometido com a aprendizagem, a escuta atenta das narrativas dos estudantes do oitavo ano — especialmente por meio de relatos escritos, conversas informais e entrevistas realizadas no contexto escolar — permitiu-me compreender de forma mais sensível suas histórias de vida, os conflitos silenciosos e as vulnerabilidades que atravessam o cotidiano da sala de aula. Esse contato deslocou meu olhar, fazendo-me reconhecer que muitos comportamentos interpretados inicialmente como desinteresse, enfrentamento ou indisciplina estavam relacionados a experiências pessoais complexas, muitas vezes invisíveis. Assim, mais do que uma ruptura com a prática anterior, houve um amadurecimento do meu exercício docente, tornando-me um professor mais tolerante, compreensivo e atento às singularidades, reafirmando a sensibilidade como dimensão constitutiva da ação pedagógica.

É nesse movimento de escuta e reconhecimento do outro que a afetividade se afirma como elemento estruturante do processo de ensino-aprendizagem, estabelecendo-se como elo entre educador e educando. Conforme destaca Nérici (1990), a afetividade integra o próprio ato pedagógico, contribuindo para que o ambiente de aprendizagem se torne mais receptivo e significativo. Nessa perspectiva, pequenos gestos de reconhecimento — como o testemunhado neste episódio — evidenciam que a prática docente ultrapassa a mera transmissão de conteúdos disciplinares, incidindo diretamente na constituição subjetiva dos estudantes e na forma como atribuem sentido à escola e à própria trajetória formativa.

Complementando esse pensamento, para Charlot (2000), o vínculo pedagógico só se estabelece quando o aluno sente que é visto, escutado e respeitado em sua singularidade. Isso reafirma a importância de um professor que não apenas ensina, mas que se permite ser afetado pelo outro. Como ressalta Nóvoa (1995), “não há formação sem implicação” — o professor também se transforma na medida em que se envolve afetivamente com o processo educativo.

Nesse ponto, torna-se essencial ampliar o olhar sobre a docência como prática atravessada pelo amor, sensibilidade e cuidado. A literatura contemporânea tem destacado que a construção de um fazer docente comprometido com a dignidade do outro exige mais do que competências técnicas — requer abertura ética e sensível. Como aponta Azzolin e Barcello (2022, p. 4), escolher trilhar o “Caminho do Amar implica assumir uma postura consciente de presença no exercício da docência, ancorada no reconhecimento do vivido, sem aprisionar-se a

ele, e aberta às possibilidades” que se projetam no futuro. Nesse sentido, amar na prática educativa significa habitar o presente da relação pedagógica, compreendendo o passado como experiência formativa e o futuro como horizonte em construção, o que confere ao amor um lugar central no ser e no fazer docente, sustentando vínculos, presença, escuta e compromisso ético com o outro.

Nesse mesmo sentido, Jackiw, Haracemiv e Benvenuti (2021), ao dialogarem com Paulo Freire e Humberto Maturana, compreendem a amorosidade como fundamento ético do ato educativo, afastando-se de uma concepção meramente sentimental do amor. As autoras retomam Freire ao afirmar que “**não há educação sem amor**”, entendendo-o como uma atitude ética que se expressa na escuta, no cuidado e no acolhimento do outro em sua integralidade (Jackiw; Haracemiv; Benvenuti, 2021, p. 9).

Essa disposição ética se desdobra também em práticas de cuidado, como destacam Timóteo e Silveira (2022): “cuidar, neste contexto, é colocar-se na cena do outro e reconhecer-se também em sua fragilidade” (p. 6), reconhecendo a docência como espaço de partilha de dores, escutas e experiências humanizadoras.

A sensibilidade na prática pedagógica, portanto, constitui condição para a construção de ambientes educativos significativos e inclusivos. Conforme reforçam Pillotto et. all. (2022), reconhecer os “nós” da sala de aula e lidar com eles com escuta e empatia é parte constitutiva do trabalho docente. Mesmo em referências mais antigas, como no *Guia das Escolas Cristãs* (1721), observa-se a pedagogia do cuidado como premissa essencial para o educador (Trezzi; Oliveira, 2022).

Ao dialogar com essas contribuições, percebo que minha trajetória docente tem sido também uma busca contínua pelo “caminho do amar” — uma escolha ética e existencial que me atravessa, me transforma e orienta minhas práticas educativas. É assim: de repente, acontece... e algo se desloca. Muda o olhar, muda a escuta, muda a forma de estar em sala de aula e de me relacionar com o outro. Mudam as certezas rígidas, os automatismos pedagógicos e a maneira como interpretamos atitudes, silêncios e conflitos. Somos passíveis de mudanças porque somos atravessados pelas experiências que vivemos. Hoje percebo que somos frutos daquilo que nos motiva: da relação com o outro, com o próximo, e da forma como acolhemos e significamos cada situação do cotidiano. É nesse movimento que escolhemos quais marcas queremos carregar e quais caminhos seguir. No final, não escolhemos tudo o que nos acontece, mas escolhemos como lidar com cada acontecimento. Enfim, escolhemos.

### 2.7.1 Episódio 6 - roteiro cenográfico para curta-metragem

**Título:** O reconhecimento

**Duração estimada:** 5 minutos.

**Gênero:** Drama docuficcional, realismo poético.

**Estilo visual:** Cinematográfico, naturalista, luz suave e emotiva.

**Formato:** Curta-metragem de vídeo.

#### CENA 1 — Último Dia de Aula

**Local:** Sala de aula.

**Imagem sugerida:** Sala de aula com estudantes do 8º ano conversando, mochilas no chão, o professor em pé, sorrindo discretamente, pasta na mão. Uma aluna se aproxima timidamente.

**Tempo:** Tarde clara, luz natural.

**Câmera:** *Travelling* lateral suave entre os alunos e o professor. Close em expressões, planos médios da sala.

**Luz:** Suave, natural (*golden hour*), entra pelas janelas laterais.

**Trilha Sonora:** Piano minimalista melancólico.

**Narração off (voz do professor):**

“Era o meu último dia de aula antes da licença. Outubro, quase novembro. Já cansado, pronto para pausar, fui surpreendido...”.

#### CENA 2 — O Convite

**Imagem:** Corredor da escola. Aluna olhando nos olhos do professor, postura sincera, ar contido. Ele, curioso e surpreso, acena positivamente.

**Câmera:** Close nos rostos, profundidade de campo rasa. Enquadramento na altura do peito, câmera instável propositalmente (*handheld leve*).

**Luz:** Amarelada, luz interna fluorescente suave com contraste natural vindo de janelas.

**Trilha:** Silêncio com ruído ambiente escolar leve.

**Narração off:**

“Ela sempre me retrucava... e mesmo assim, naquele dia, me pediu para conversar”.

**Diálogo:**

**Aluna:** “Professor Gilson, posso falar com o senhor no intervalo?”.

**Professor (sorrindo):** “Claro, pode sim”.

### CENA 3 — A Entrevista

**Local:** Sala reservada da escola.

**Imagem:** Dois sentados frente a frente em uma sala simples. A menina anota em um caderno. O professor observa emocionado.

**Câmera:** Plano sequência lento com foco alternado entre os dois. Close na caneta escrevendo no caderno.

**Luz:** Difusa, natural, entrando por uma janela com persiana semiaberta.

**Trilha:** Leve piano e cordas suaves.

**Narração off:**

“Ela me entrevistou... queria saber da minha vida, de onde vim, por que escolhi ser professor...”.

**Diálogo (resumo da conversa, off):**

**Professor (voz baixa):** “Por que eu, se sempre tivemos esses atritos?”.

**Aluna (voz emocionada):** “Porque o senhor é referência pra mim. Quando eu penso em desistir... lembro da sua história”.

### CENA 4 — Reflexão e Transformação

**Local:** Casa do professor — à noite.

**Imagem:** Professor escrevendo em um diário. Imagens rápidas de memórias com os estudantes se sobrepõem em fade.

**Clima:** Reflexivo, íntimo

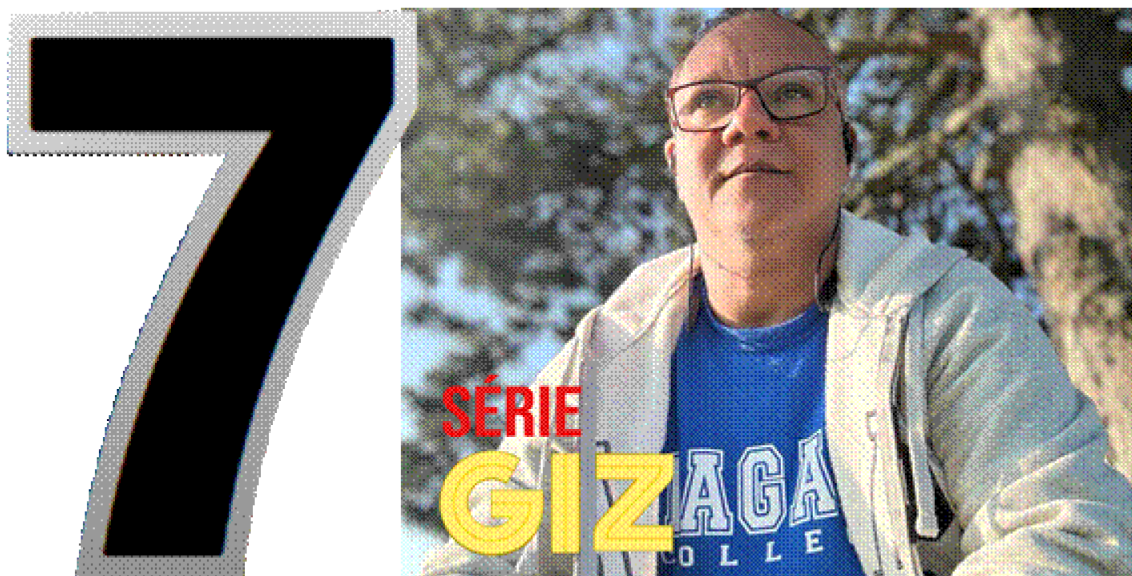
**Câmera:** Plano fechado no rosto do professor, sentado à mesa, iluminado por abajur. Câmera estática. Intercala imagens do dia na escola em flashbacks com filtro sépia.

**Luz:** Quente e suave, iluminação de mesa.

**Trilha sonora:** Crescendo emocional com cordas suaves e vozes distantes.

**Narração off:**

“Hoje, sou mais sensível, mais compreensivo. Percebi que os alunos não são só alunos. São histórias, dores, esperanças... e nós, professores, somos pontes. Pontes que precisam escutar”.



## **2.8 Episódio 7: Histórias, outras histórias - a sensibilidade de um professor como caminho de superação**

Em 2023, durante minha participação no Programa de Desenvolvimento Profissional de Professores da Educação Básica no Canadá, uma iniciativa conjunta da CAPES e do *Colleges and Institutes Canada (CICan)*, tive a oportunidade de vivenciar experiências pedagógicas que extrapolaram a sala de aula tradicional, compreendida aqui como aquela organizada a partir de uma pedagogia transmissiva, na qual o professor ocupa o lugar central do saber e o estudante assume uma posição predominantemente passiva no processo de ensino-aprendizagem. Trata-se de um modelo que, como problematiza Freire (1996), tende a reduzir a educação a um ato de depósito de conteúdos, esvaziando o diálogo, a experiência e a dimensão relacional do aprender.

Ao deslocar-se dessa lógica, o programa evidenciava outras possibilidades de organização do espaço pedagógico, nas quais o conhecimento emerge da interação, da escuta e do reconhecimento dos sujeitos que aprendem e ensinam. Tal perspectiva aproxima-se do que defende Nóvoa (2017), ao afirmar que a formação docente não se constrói apenas pela acumulação de técnicas ou métodos, mas pela reflexão sobre a prática, pela partilha de experiências e pela construção de sentidos no encontro com o outro. O programa, com duração de oito semanas, abordava temas como aprendizagem centrada no estudante e gestão da sala de aula, e contou com a participação de professores brasileiros de diversas regiões, todos em exercício na educação pública.

Em uma das atividades do curso, fomos convidados a compartilhar nossas histórias e os motivos que nos levaram a elaborar os projetos submetidos durante o processo de seleção. Entre relatos densos, atravessados por memórias, afetos e silêncios, um em especial permaneceu comigo.

Uma professora da cidade de Belém, no Pará, compartilhou, com coragem e sensibilidade, sua trajetória de superação. A sensibilidade, aqui, não se manifesta como fragilidade, mas como disposição ética de expor aquilo que fere, de narrar a dor sem espetacularizá-la, de sustentar a própria história como testemunho formativo. Quando adolescente, sofreu abusos por parte do padrasto. Em meio à dor e ao silêncio impostos por essa experiência traumática, foi na escola que encontrou acolhimento e escuta.

O acolhimento não se restringiu a um gesto isolado, mas se configurou como um modo de presença: um espaço onde sua existência foi reconhecida sem julgamento, onde sua dor não foi minimizada nem invisibilizada. A escuta, por sua vez, ultrapassou o simples ato de ouvir; tratou-se de uma escuta comprometida, capaz de legitimar a palavra do outro e de oferecer sustentação emocional em um momento de extrema vulnerabilidade. Nesse contexto, a figura do professor de Educação Física tornou-se um porto seguro — não apenas por sua função docente, mas por sua humanidade manifesta no cotidiano escolar.

Essa narrativa, no entanto, convoca uma pergunta fundamental: foi apenas o professor? A experiência relatada indica que, embora o professor tenha ocupado um lugar central como referência afetiva, foi o ambiente escolar — enquanto espaço relacional, simbólico e ético — que possibilitou esse encontro. O professor emerge como mediador sensível de uma cultura escolar que, naquele momento, permitiu o vínculo, a proteção e a escuta. Assim, mais do que um sujeito isolado, foi a escola, em sua dimensão humana, que se constituiu como território de cuidado e resistência frente à violência vivida fora de seus muros.

Ela relatou que, mesmo sem revelar os abusos inicialmente, aquele professor era o único adulto com quem se sentia segura para conversar. Ele escutava atentamente, incentivava sua autoestima por meio das atividades esportivas e demonstrava preocupação genuína com seu bem-estar. Essa presença afetiva e constante configurou-se como um ponto de virada em sua trajetória.

O ponto de virada não se deu por uma intervenção espetacular ou por uma revelação imediata do trauma, mas por uma permanência ética: alguém que ficou. Alguém que sustentou o vínculo no tempo, oferecendo confiança antes mesmo da palavra, apoio antes da denúncia e reconhecimento antes da explicação. Como ela própria sintetizou: “Ele nunca precisou saber

dos detalhes, mas ele sabia que eu precisava de apoio. E ele esteve lá, sem me julgar, apenas acreditando em mim”.

Nesse sentido, o ponto de virada marca a passagem do isolamento para a possibilidade de pertencimento, do silêncio imposto para a reconstrução da autoestima e da vulnerabilidade solitária para a experiência de ser cuidada no espaço escolar. Não foi o fim da dor, mas o início de uma travessia diferente — aquela em que a escola deixou de ser apenas um lugar de passagem e tornou-se um território de proteção e reexistência.

Esse episódio ilustra de forma clara o poder da escuta sensível e da construção de vínculos afetivos na prática docente, compreendida não como um gesto espontâneo ou meramente emocional, mas como uma postura ética e pedagógica que se constrói no cotidiano da relação professor–aluno. Trata-se de um vínculo que se estabelece pela presença constante, pela atenção às dimensões não ditas da experiência escolar e pela disposição em reconhecer o outro para além de seu desempenho acadêmico.

Nesse contexto, o vínculo afetivo não anula a autoridade docente, mas a ressignifica: o professor torna-se uma referência confiável, capaz de sustentar o espaço educativo como lugar de proteção, escuta e possibilidade de reconstrução subjetiva. É justamente essa relação — marcada pela confiança, pelo respeito e pela permanência — que permite que a escola assuma um papel formativo ampliado, sobretudo para sujeitos atravessados por experiências de sofrimento e silenciamento.

Como afirma Nóvoa (1992, p. 25), “não há formação sem implicação”, e é justamente essa implicação — vivida na relação concreta entre aquele professor e sua aluna — que evidencia o envolvimento ético-afetivo entre professor e aluno como dimensão constitutiva da prática docente. No episódio narrado, a implicação não se expressa por intervenções formais ou discursos pedagógicos elaborados, mas pela presença atenta, pela escuta sustentada no tempo e pela disposição em acolher o outro em sua vulnerabilidade.

Nessa perspectiva, a sensibilidade, muitas vezes considerada uma característica secundária ou acessória na docência, revela-se como elemento central na constituição de uma educação emancipadora, capaz de produzir efeitos que ultrapassam o ensino de conteúdos e incidem diretamente sobre os processos de formação humana, autoestima e reconstrução de trajetórias.

De acordo com hooks (2021, p. 194), “a prática do amor exige tempo”, e, no contexto escolar, amar significa também estar disponível para o outro, reconhecer sua dor e oferecer espaço para o florescimento da vida. É nesse sentido que a sensibilidade docente se articula à

dimensão do cuidado, como destaca Oliveira (2019, p. 468): “a autoridade pedagógica se afirma quando mediada pelo afeto e pelo compromisso com a dignidade do outro”.

Esse memorial não apenas registra uma história real de superação, mas também convoca uma reflexão mais ampla sobre os efeitos — muitas vezes invisíveis — que nossas atitudes cotidianas como professores podem produzir na vida de nossos alunos. Gestos aparentemente simples, como escutar, permanecer, confiar e reconhecer, podem se transformar em marcos decisivos em trajetórias atravessadas pela dor, pelo silêncio e pela invisibilidade.

Ao narrar essa experiência, reafirma-se a compreensão de que ensinar não se limita à transmissão de conteúdos curriculares, mas envolve a disposição ética de acolher histórias, de escutar silêncios e de sustentar vínculos que possibilitam ao outro reconstruir sentidos sobre si e sobre o mundo. A escola, nesse horizonte, deixa de ser apenas um espaço de instrução formal e passa a constituir-se como território de proteção, cuidado e reexistência.

Essa história, compartilhada no contexto formativo vivido no Canadá, reverbera para além daquele encontro específico, pois evidencia que a sensibilidade docente não é um atributo excepcional ou raro, mas uma dimensão constitutiva da prática pedagógica comprometida com a dignidade humana. Ela nos lembra que, muitas vezes, não somos lembrados pelos conteúdos que ensinamos, mas pela forma como estivemos presentes quando alguém precisou.

Assim, ao registrar esta narrativa neste trabalho, reconheço que a formação docente também se constrói a partir dessas histórias que nos atravessam, nos deslocam e nos convocam a repensar nossa própria prática. Histórias que não se encerram em si mesmas, mas seguem ecoando, produzindo sentidos, afetando escolhas e reafirmando a docência como um exercício permanente de humanidade.

### ***2.8.1 Episódio 7 - roteiro cenográfico para curta-metragem***

**Título:** Histórias, outras histórias. A sensibilidade de um professor como caminho de superação

**Duração:** 5 minutos.

**Gênero:** Docuficção Dramática | Estilo Cinematográfico Realista.

**Estética Visual:** Suave, naturalista, documental sensível.

#### **CENA 1 — Chegada ao Canadá: um novo território**

**Local:** Aeroporto internacional Pearson de Toronto, Canadá

**Imagem:** Professor brasileiro

Tempo: Manhã de outono.

**Câmera:** *Travelling* lateral do professor saindo do aeroporto com mochila nas costas. Corte para plano geral de campus canadense (neblina leve, folhas caindo).

**Luz:** Natural difusa, temperatura fria, tonalidades azuladas com detalhes em laranja das folhas.

**Trilha sonora:** Piano suave com toques de cordas.

**Narração off (voz do professor):**

“Em 2023, participei de um programa de formação no Canadá. Não imaginava que ali, entre tantas histórias, encontraria uma que me atravessaria tão profundamente...”.

em cena silenciosa no aeroporto. Corta para caminhada entre edifícios do campus, folhas outonais no chão. Rosto pensativo.

### CENA 2 — *Círculo de partilha entre professores*

**Local:** Sala moderna de formação docente, cadeiras dispostas em círculo.

**Imagem:** Diversos professores sentados em roda, anotações nas mãos. Uma mulher levanta os olhos e inicia sua fala com voz trêmula.

**Câmera:** Panorâmica lenta sobre os participantes. Close suave no rosto da professora paraense ao começar seu relato.

**Luz:** Quente e controlada, ambiente interno, iluminação de teto suave.

**Trilha:** Som ambiente baixo (folhear de papéis, respirações contidas). Música instrumental discreta e emocional ao fundo.

**Narração off:**

“Fomos convidados a compartilhar as razões por trás dos nossos projetos. Foi nesse momento que ouvi algo que me paralisou... e me ensinou”.

### CENA 3 — *Flashback: a infância silenciada*

**Local:** Casa simples, quarto escuro.

**Imagem:** Jovem adolescente deitada com rosto virado para a parede, abraçando os joelhos.

**Ambiente opressivo e Tempo:** Início dos anos 2000, memória reconstruída.

**Câmera:** Estilo subjetivo – câmera no ombro, mostrando a menina adolescente entrando no quarto, fechando a porta devagar. Corte para close em seu rosto triste deitada na cama.

**Luz:** Escura, foco de luz única vindo da fresta da janela. Tons azulados, atmosfera carregada.

**Trilha sonora:** Piano grave e compassado. Efeitos sutis de som (porta fechando, respiração ofegante).

**Narração off (voz da professora):**

“Sofri abusos do meu padrasto. Nunca contei. Me escondia, em silêncio. A escola foi o único lugar em que me sentia viva”.

**CENA 4 — A escuta que acolhe**

**Local:** Quadra esportiva da escola.

**Tempo:** Final de tarde quente.

**Imagem:** Professor sentado ao lado da menina, ambos olhando para frente. A expressão do professor é de atenção e calma. A da aluna, alívio e silêncio.

**Câmera:** Plano médio da menina sentada no banco da quadra. Close no professor de Educação Física sentado ao lado, sem tocar, apenas ouvindo. Planos lentos e contemplativos.

**Luz:** Sol baixo alaranjado, luz quente. Silhuetas suaves.

**Trilha:** Violoncelo leve e emocional. Som ambiente: bola quicando ao longe, passarinhos.

**Narração off (voz da professora):**

“Ele não sabia dos detalhes... mas escutava. Me olhava com respeito. Me fazia sentir que eu existia. E isso foi o bastante”.

**CENA 5 — Reflexão: a sensibilidade que salva**

**Local:** Sala de formação no Canadá.

**Imagem:** Professor Câmera: Plano fechado no rosto emocionado do professor ouvinte (narrador). Corte para o círculo de professores aplaudindo baixinho.

**Luz:** Quente e acolhedora, criando sensação de pertencimento.

**Trilha sonora:** Crescendo suave da música tema. Piano e cordas.

**Narração off (voz do professor):**

“Aquela história me atravessou. Me fez lembrar que cada gesto de cuidado... cada palavra não dita... cada escuta silenciosa... pode salvar uma vida”.

**CENA FINAL — Retorno interior: memória como semente**

**Local:** Sala de aula brasileira — vazia.

**Tempo:** Fim de tarde.

**Imagem:** Professor olhando Câmera: Travelling suave por uma sala de aula vazia. Close nas carteiras, no quadro com anotações antigas. O professor entra e se senta, pensativo.

**Luz:** Dourada, solar poente entrando pela janela da sala, luz dourada sobre seu rosto sereno.

**Trilha sonora:** Final da música tema. Tons de esperança.

**Narração final (voz do professor):**

“Ensinar é isso. Escutar silêncios. Reconhecer histórias. E mesmo sem saber, ser abrigo. Às vezes, o maior gesto... é apenas estar”.

**Texto final na tela (*fade-in*):**

“Sensibilidade também ensina. Uma escuta pode ser tudo o que alguém precisa para recomeçar”.



Imagem retirada da capa do folheto, orientação com afeto (Carvalho; Guido, 2015)

## 2.9 Episódio 8 - Episódio final: Orientação com afeto, a travessia da escrita - entre afetos, rendados e professoragens

Ao ingressar no doutorado, não imaginava o que, de fato, me esperava. Sabia dos desafios acadêmicos, das leituras densas, das exigências metodológicas. Mas não sabia que reencontraria partes de mim pelo caminho. Uma dessas partes me foi revelada quando conheci a professora Daniela Franco Carvalho. Desde o início, seu modo de orientar me chamou atenção. Havia ternura no olhar, escuta nas entrelinhas, cuidado nos detalhes. Logo no começo, ela me presenteou com o livreto: *Aqui a gente faz assim! Orientação com afeto*. Aquelas páginas me acolheram.

"Orientar alguém exige, de ambos, dedicação [...] um estar com o outro de forma intensa" (Carvalho; Guido, 2015, p. 8).

Essa frase me atravessou. Eu já havia sido orientado antes, mas nunca assim: como alguém que é visto, escutado, respeitado. Nesse processo, minha tese foi tomando forma, mas, mais do que isso, eu fui sendo (re)formado.

"Só podemos querer o melhor para quem orientamos, pois partimos de compartilhamentos em comum de que a orientação é um processo afetivo" (Carvalho; Guido, 2015, p. 9).

Ao sentir isso na prática, compreendi que esta tese não era apenas um produto acadêmico. Era uma travessia formativa e existencial — travessia porque me deslocou de um lugar de certezas para um espaço de perguntas; porque exigiu revisitar memórias, reconhecer fragilidades, encarar erros e ressignificar experiências que marcaram minha trajetória docente.

Ao longo desse percurso, não atravessei apenas etapas metodológicas, mas fronteiras internas: entre o professor que fui, o que me tornei e aquele que ainda estou em processo de ser. Era meu corpo, minha história, minhas dores e descobertas sendo rendadas em palavras, numa escrita que implicava inteiramente quem escreve. Como dizem os autores: “pensar a produção textual de uma pesquisa como um rendado é para quem já descolou do chão” (Carvalho; Guido, 2015, p. 22). E foi exatamente isso que vivi: uma escrita que não apenas narrava a experiência, mas que, ao ser tecida, me transformava e me reconstruía.

Nesse percurso, o afeto deixa de ser compreendido como um adorno relacional ou como mera disposição emocional individual e passa a assumir estatuto formativo. Inspirado em Rolnik (1993), compreendo os afetos como forças que atravessam o corpo e produzem deslocamentos, capazes de inscrever marcas e, ao mesmo tempo, de desinstalá-las. Afetar e ser afetado, nesse sentido, é condição de produção de subjetividade. Quando transposto para o campo da docência, esse movimento se articula ao conceito de professoragem, entendido não como identidade fixa, mas como processo contínuo de tornar-se professor na relação com o outro, com o saber e consigo mesmo. A professoragem se constrói, portanto, nos encontros, nas tensões e nas experiências que afetam o professor e o convocam a se reposicionar ética, pedagógica e existencialmente.

Na convivência com minha orientadora, descobri que a orientação, quando atravessada pelo afeto, impulsiona. Descobri que é possível conjugar rigor acadêmico com delicadeza, metodologia com escuta, exigência com empatia.

“O ritmo da produção depende de você. Não dizemos não. Orientamos por metas e não por minutos” (Carvalho; Guido, 2015, p. 13).

Esse respeito me deu coragem para escrever com o corpo todo, como diz Sales (2023), e abrir espaço para memórias que doem, mas também curam.

Assim como na orientação, também na docência os afetos operam como dispositivos de formação. Eles não fragilizam a prática pedagógica; ao contrário, a sustentam. É na professoragem — esse fazer-se professor em ato — que o afeto se traduz em escuta, responsabilidade, cuidado e autoridade ética. Trata-se de uma autoridade que não se impõe pelo controle, mas que se constrói na relação, no reconhecimento do outro e na disponibilidade para ser afetado pelas histórias que atravessam a sala de aula.

Hoje, ao finalizar esta tese, percebo que ela é mais que um produto acadêmico: é uma partitura de afetos, um bordado de histórias, um testemunho de que é possível fazer pesquisa com a alma. Aqui, fui acolhido em minha inteireza. Fui visto não apenas como aluno, mas como sujeito em processo.

Percebo, assim, que a proposta de uma orientação afetiva não é uma concessão delicada ao processo acadêmico, mas uma necessidade epistêmica e política. Em tempos em que a educação tem sido invadida por discursos tecnicistas e desumanizantes, afirmar o afeto, o amor, a sensibilidade e o cuidado como pilares da formação docente é um gesto de resistência.

“Acredito que orientar é uma forma de sonho. Possível. Com afeto” (Carvalho; Guido, 2015, p. 36).

Por isso, **encerro este trabalho** com a consciência de que não sou mais o mesmo — não como quem conclui um percurso acabado, mas como quem reconhece um marco de passagem. Encerra-se aqui o texto acadêmico, não se encerra, contudo, o processo formativo que ele narra. A travessia pela escrita, pelas memórias e pela orientação com afeto me transformou. E sigo, agora, como aquele professor que se autoriza a ser sensível, a se emocionar, a escutar. Que não teme mais o inacabamento, mas o acolhe como condição para continuar aprendendo.

Como ensina bell hooks (2021, p. 194), “a prática do amor exige tempo”, e esta tese foi também sobre aprender a habitar esse tempo: o tempo de amar a docência, de amar o outro e de me amar na minha condição de professor em processo.

E se a escrita pode ser curativa, como afirma Suely Rolnik (1993), então aqui estou, cicatrizando pela palavra, pois “a escrita pode atuar como uma máquina de desinstalar marcas no corpo” (Rolnik, 1993, p. 48).

Que esta tese escrita em forma de *série* seja, então, como um dente-de-leão (*Taraxacum officinale*), lançada ao vento, espalhando sementes de afetos, escutas e possibilidades formativas por onde tocar.

### ***2.9.1 Episódio 8 - episódio final - roteiro cenográfico para curta-metragem***

**Título:** Orientação com afeto, a travessia da escrita: entre afetos, rendados e professoragens

**Duração:** 5 minutos.

**Gênero:** Documentário Poético-Autobiográfico.

**Estilo Visual:** Lírico, intimista, iluminado suavemente, com tons terrosos e dourados.

#### **CENA 1 — O início da travessia**

**Local:** Estação de ônibus/metáfora de caminho | Corredor de universidade.

**Tempo:** Início da manhã.

**Imagem:** Professor caminhando com pastas nas mãos, semblante reflexivo, sombras projetadas em paredes texturizadas.

**Câmera:** *Travelling* de costas mostrando o professor caminhando lentamente por um corredor amplo, com luz suave entrando pelas janelas.

**Luz:** Natural difusa, feixes de luz dourada iluminam o caminho.

**Trilha sonora:** Piano e harpa leve.

**Narração off (voz do professor):**

“Ao ingressar no doutorado, sabia dos desafios. Mas não imaginava que reencontraria partes de mim pelo caminho...”.

### CENA 2 — A orientadora que acolhe

**Local:** Sala iluminada, janelas abertas, livros espalhados.

**Tempo:** Meio da tarde.

**Imagem:** Professora sorrindo com delicadeza, livro estendido. Ambiente leve e afetuoso.

**Câmera:** Close-up no olhar gentil da orientadora ao entregar o livreto. Corte para o professor folheando lentamente as páginas.

**Luz:** Quente, natural, entrando pela lateral. Cortinas brancas esvoaçantes.

**Trilha:** Cordas suaves. Sons ambientes leves (folhas virando, vento).

**Narração off:**

“Desde o início, havia ternura no olhar, escuta nas entrelinhas. Aquelas páginas me acolheram como braços estendidos”.

**Inserção gráfica: Frase do livreto:**

“Orientar alguém exige, de ambos, dedicação [...] um estar com o outro de forma intensa” (Carvalho & Guido, 2015, p. 8).

### CENA 3 — Escrever com o corpo

**Local:** Escritório do professor à noite.

**Tempo:** Madrugada silenciosa.

**Imagem:** Tela com texto, ambiente silencioso. Rosto emocionado diante do computador.

**Câmera:** Close nas mãos digitando, depois nas palavras surgindo na tela (“Travessia”, “Afeto”, “Corpo”). Corte para expressão emocionada do professor.

**Luz:** Pontual, quente. Apenas luminária acesa.

**Trilha:** Piano introspectivo. Silêncio marcado entre as notas.

**Narração off:**

“Essa tese não era só um produto acadêmico. Era meu corpo, minhas dores e descobertas sendo rendadas em palavras”.

**Inserção gráfica:**

“Pensar a produção textual como um rendado é para quem já descolou do chão” (Carvalho & Guido, 2015, p. 22).

#### CENA 4 — O afeto que não paralisa, impulsiona

**Local:** Café da UFU.

**Tempo:** Final de tarde.

**Imagem:** Orientadora e orientando em banco conversando calmamente, ambiente sereno, folhas caindo.

**Câmera:** Dois planos intercalados – professor com a orientadora em conversa serena; depois, close no rosto dele olhando para o céu com paz.

**Luz:** Dourada, pôr do sol, brilho nos cabelos e nas folhas.

**Trilha:** Violoncelo suave, crescendo em harmonia.

**Narração off:**

“Descobri que é possível conjugar rigor com delicadeza, exigência com escuta. Aprendi a escrever com o corpo todo”.

**Inserção gráfica:**

“O ritmo da produção depende de você. Não dizemos não. Orientamos por metas, não por minutos.” (Carvalho & Guido, 2015, p. 13).

#### CENA 5 — A escrita que cura

**Local:** Interior de casa, professor lendo trechos impressos.

**Tempo:** Manhã ensolarada.

**Imagem:** Páginas impressas em cima da mesa. Mãos deslizando sobre o texto. Expressão de alívio e gratidão.

**Câmera:** *Travelling* lento pelas páginas escritas. Close no rosto do professor sorrindo e emocionado.

**Luz:** Clara, dourada, com brilho leve nas superfícies.

**Trilha:** Piano minimalista com cordas suaves.

**Narração off:** “Hoje, percebo: minha tese é um bordado de histórias. Uma partitura de afetos. Aqui fui acolhido em minha inteireza”

**Inserção gráfica:**

“A escrita pode atuar como uma máquina de desinstalar marcas no corpo” (Rolnik, 1993, p. 48).

**CENA FINAL — Sementes ao vento**

**Local:** Jardim com flores silvestres. Close em dente-de-leão.

**Tempo:** Manhã clara, brisa leve.

**Imagem:** Campo de flores, sementes ao vento, figura do professor caminhando ao longe.

**Câmera:** Close em um dente-de-leão sendo soprado. Corte para plano aberto com as sementes ao vento. Plano final: professor caminhando à frente, desfocando no horizonte.

**Luz:** Branca dourada, natural, esperança.

**Trilha sonora:** Tema final etéreo, vocalização leve.

**Narração final:** “Esta tese escrita em forma de série... é um dente-de-leão. Soprado por aí. Semeando afetos onde tocar”.

**Texto final na tela (*fade-in*):**

“Orientar é uma forma de sonho. Possível. Com afeto” (Carvalho & Guido, 2015, p. 36).

### 3. AUTOCRÍTICA

Quando reconhecer que o erro também forma.

Ao revisitar os episódios narrados ao longo desta tese, assumo que minha trajetória docente não foi linear, tampouco isenta de equívocos. Trata-se de um percurso marcado por descontinuidades, rupturas e processos de aprendizagem que se deram, muitas vezes, em meio ao desconforto, à dúvida e à tensão entre aquilo que eu fazia e aquilo que, posteriormente, passei a compreender como uma prática pedagógica ética, sensível e comprometida com o outro. Em determinados momentos, atravessado pelo cansaço, pela insegurança profissional ou pela reprodução acrítica de modelos pedagógicos herdados de minha própria escolarização, atuei de forma contrária aos princípios da escuta, da sensibilidade e do cuidado. As situações de exposição pública de estudantes, o rigor excessivo sustentado por uma noção abstrata de justiça e o uso do silêncio como estratégia disciplinar evidenciam limites da minha formação inicial e das concepções de autoridade docente que me constituíram em diferentes momentos da carreira.

À luz da pesquisa narrativa, tais episódios não são compreendidos como eventos isolados, mas como experiências formadoras que ganham sentido quando revisitadas, narradas e interpretadas. Conforme defendem Clandinin e Connelly (2015), a experiência é o núcleo da investigação narrativa e se constitui sempre em uma tríade relacional, temporal e contextual. Narrar a própria prática implica, portanto, reconhecer que as ações docentes estão inscritas em histórias de vida, em contextos institucionais específicos e em relações que produzem efeitos reais sobre os sujeitos envolvidos. Nesse sentido, os equívocos relatados não são apenas falhas individuais, mas expressões de um processo formativo atravessado por discursos normativos, culturas escolares e relações de poder que moldam o fazer docente.

Essa autocrítica não se configura como exercício de autoflagelação ou como narrativa de redenção, mas como gesto ético e epistemológico. Narrar o erro, torná-lo público no espaço acadêmico e refletir sobre ele é assumir, como propõe Josso (2004), que a formação se dá no encontro entre experiência vivida e reflexão biográfica. Para a autora, são justamente as experiências-limite, aquelas que desestabilizam certezas e produzem rupturas, que possibilitam processos de conscientização e de transformação do sujeito. Assim, os episódios de dor, conflito e inadequação relatados nesta tese constituem-se como momentos privilegiados de aprendizagem experiencial, nos quais fui convocado a revisar minhas crenças, valores e modos de agir.

Com base em Tardif (2014), compreendo que o saber docente mobilizado nesses momentos não se restringe ao domínio dos conteúdos ou das técnicas pedagógicas, mas se constrói na articulação entre diferentes saberes, especialmente o saber experiencial, que emerge da prática refletida e da confrontação com situações concretas e imprevisíveis. É nesse movimento que o erro deixa de ser ocultado ou negado e passa a ser reconhecido como elemento constitutivo da profissionalidade docente, desde que assumido como objeto de reflexão crítica.

Ao explicitar meus limites ao longo desta tese, reconheço também que a sensibilidade docente — constituída nas experiências vividas, nas relações e nos encontros que atravessam a trajetória formativa — não é uma disposição natural ou uma característica individual fixa, mas uma construção histórica, relacional e política. Nesse aspecto, o diálogo com bell hooks (2017) é fundamental, ao compreender o ato de ensinar como prática de liberdade, fundada na presença, no cuidado e no reconhecimento da humanidade dos estudantes. A autora alerta para os riscos de uma pedagogia autoritária que silencia vozes, produz medo e reforça hierarquias, defendendo uma prática pedagógica engajada, capaz de acolher afetos, escutar experiências e criar espaços de pertencimento. Revisitar minhas próprias práticas à luz dessa perspectiva permite reconhecer o quanto determinadas ações, ainda que legitimadas institucionalmente, afastavam-se de uma ética do cuidado e da emancipação.

Dessa forma, a autocrítica aqui desenvolvida integra o movimento de formação contínua que esta tese busca evidenciar: o de um professor que se constitui na e pela experiência, que aprende ao errar, que se transforma ao narrar e que se reconfigura ao escutar — a si e aos outros. Narrar a própria trajetória não significa, portanto, construir uma identidade docente idealizada, mas afirmar a formação como processo inacabado, situado e relacional, no qual sensibilidade, ética e reflexão se entrelaçam na construção de práticas pedagógicas mais justas, humanas e inclusivas.

Nesse sentido, a autocrítica assumida nesta tese não se limita a um movimento individual de revisão da prática, mas afirma-se como princípio formativo e político da docência. Ao reconhecer o erro como experiência narrável e analisável, sustento que a sensibilidade docente se constitui precisamente nesse espaço de tensão entre o vivido, o refletido e o transformado. Assim, errar, narrar e aprender configuram-se como dimensões indissociáveis da formação docente comprometida com a ética, com a escuta e com a construção de práticas pedagógicas que reconhecem o outro como sujeito de direitos, saberes e experiências.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS: APRENDIZAGENS DE UMA TRAVESSIA NARRATIVA

Esta pesquisa teve como objetivo compreender como a sensibilidade do professor, a escuta e a afetividade atravessam a constituição da professoragem, a partir de uma abordagem narrativa autobiográfica, organizada metaforicamente em forma de série. Ao longo dos episódios apresentados, evidenciou-se que as escolhas pedagógicas cotidianas não são neutras, mas profundamente marcadas por histórias de vida, experiências formativas e relações estabelecidas no espaço escolar, incluindo aquelas atravessadas por lacunas de aprendizagem vivenciadas ainda no ensino fundamental. A ausência ou fragilidade no ensino de conteúdos estruturantes dessa etapa produziu impactos significativos em meu percurso no ensino médio, gerando dificuldades que não se explicavam por falta de interesse, mas pela negação prévia do direito ao saber. Essas experiências constituíram um dos núcleos formadores da minha sensibilidade pedagógica e orientaram, de modo decisivo, a escolha pela formação em Biologia e pelo compromisso de me tornar um professor de Ciências no ensino fundamental atento às bases conceituais, aos tempos de aprendizagem e às histórias singulares dos estudantes, para que não precisassem enfrentar, no futuro, as mesmas dificuldades que marcaram minha trajetória.

A opção pela pesquisa narrativa mostrou-se adequada por permitir acessar a dimensão subjetiva e ética da docência, valorizando a experiência como fonte legítima de conhecimento. Conforme afirmam Clandinin e Connelly (2015), ao narrar suas histórias, professores não apenas descrevem o que viveram, mas produzem sentidos, ressignificam práticas e constroem novos modos de ser e estar na profissão. Nesse sentido, a escrita autobiográfica constituiu-se simultaneamente como método de pesquisa e dispositivo formativo, possibilitando revisitar experiências de ausência, superação e escolha profissional como elementos constitutivos da identidade do professor.

Os episódios analisados revelam que a autoridade do professor, quando sustentada pelo medo ou pela imposição, produz silêncios que afastam; quando construída na escuta, no reconhecimento do erro e na relação ética, produz vínculos que ensinam. A sensibilidade, longe de fragilizar a docência, mostrou-se como elemento estruturante de práticas pedagógicas mais humanas, inclusivas e comprometidas com a formação integral dos estudantes, especialmente no ensino de Ciências, em que a compreensão conceitual depende de mediações cuidadosas, continuidade pedagógica e atenção às desigualdades de origem.

Assim, esta tese contribui para o campo da formação de professores ao reafirmar a centralidade das dimensões afetiva, ética e experiencial na docência, defendendo que formar professores não é apenas transmitir métodos e conteúdos, mas criar condições para que reconheçam a si mesmos como sujeitos inacabados, em permanente processo de aprendizagem, capazes de transformar suas próprias experiências de dificuldade em compromisso ético com o ensino e com o direito de todos os estudantes a aprenderem com dignidade.

Ao concluir esta travessia narrativa, reafirmo a tese de que a sensibilidade docente não é um atributo acessório ou uma disposição individual, mas um saber profissional construído na e pela experiência, especialmente quando esta é tomada como objeto de reflexão narrativa. A escuta, a afetividade e o reconhecimento do erro, longe de fragilizarem a autoridade do professor, constituem-se como fundamentos de uma docência ética, relacional e comprometida com o direito à aprendizagem. Desse modo, esta pesquisa defende que formar professores implica criar espaços formativos que legitimem a narrativa de si, o confronto com as próprias práticas e a construção de sentidos a partir da experiência, reconhecendo a docência como um processo contínuo, inacabado e profundamente humano.

## 5. PÓS-CRÉDITOS: O QUE SEGUE DEPOIS QUE O TEXTO TERMINA?

Por isso, encerro este trabalho com a consciência de que não sou mais o mesmo — não como quem conclui um percurso fechado, mas como quem reconhece um marco de passagem. Encerra-se aqui o texto acadêmico, com suas exigências formais, seus recortes e delimitações, mas não se encerra o processo formativo que ele narra. A travessia pela escrita, pelas memórias revisitadas e pela orientação exercida com afeto e rigor teórico produziu deslocamentos profundos em mim, reposicionando meu modo de estar na docência, de compreender meus gestos pedagógicos e de assumir, com maior responsabilidade, os efeitos que eles produzem sobre os outros.

Sigo, agora, como aquele professor que se autoriza a ser sensível, a se emocionar e a escutar — não como sinal de fragilidade, mas como expressão de uma ética profissional que reconhece o humano como centro da experiência educativa. Ao aceitar o inacabamento como condição constitutiva da docência, deixo de temê-lo e passo a acolhê-lo como potência formativa, como abertura permanente à aprendizagem, à revisão de certezas e à reinvenção de práticas. Nesse sentido, esta tese não representa um ponto de chegada, mas um intervalo reflexivo, um tempo suspenso que permite olhar para trás, compreender o vivido e seguir adiante com mais consciência.

Como ensina bell hooks (2021, p. 194), “a prática do amor exige tempo”, e esta tese foi, também, sobre aprender a habitar esse tempo. Um tempo que não se submete à lógica produtivista dos prazos acadêmicos, mas que se constrói na lentidão dos processos internos, nos encontros que afetam e nas ressignificações que se dão quando o sujeito se permite sentir. Amar a docência, amar os estudantes e amar a si mesmo enquanto professor em processo revelou-se, ao longo deste trabalho, não como romantização do fazer pedagógico, mas como posicionamento político e ético frente a uma educação que, muitas vezes, desumaniza, silencia e fragmenta.

Se a escrita pode ser curativa, como afirma Suely Rolnik (1993), então reconheço que escrever esta tese foi um modo de tocar feridas, mas também de permitir que outras narrativas emergissem — menos endurecidas pela culpa, menos aprisionadas pela norma, mais abertas ao cuidado e à escuta. Ao afirmar que “a escrita pode atuar como uma máquina de desinstalar marcas no corpo” (Rolnik, 1993, p. 48), a autora oferece uma chave potente para compreender este percurso: escrever foi, para mim, um gesto de elaboração subjetiva, um exercício de reposicionamento frente à minha própria história e uma forma de produzir sentidos outros para experiências que, por muito tempo, permaneceram silenciadas.

Que esta tese, escrita em forma de série, não se feche em si mesma, mas circule, encontre outros solos, dialogue com outras histórias e interpele outras professoragens. Que suas narrativas possam provocar deslocamentos, incômodos e reconhecimentos, sem a pretensão de oferecer respostas prontas, mas abrindo espaços de escuta, de sensibilidade e de reflexão formativa.

E que siga, para além da escrita que aqui se conclui, insistindo que educar é, antes de tudo, um gesto ético de responsabilidade com o outro e com o mundo que compartilhamos. Um gesto que se refaz todos os dias, no encontro com o imprevisível, no cuidado com as palavras, nos silêncios que acolhem e nas escolhas que, silenciosamente, vão nos tornando professores — sempre em processo.

## REFERÊNCIAS

- ABI-ABIB, M. **Capitalismo social: o que é? Como adotar? Por que ele pode mudar o Brasil?** 1.ed. Rio de Janeiro: Albatroz, 2020.
- ABRAMOVAY, M. **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO, 2005.
- ADURIZ-BRAVO, Agustín; REVEL CHION, Andrea. El pensamiento narrativo en la enseñanza de las ciencias. **Rev. Inter Ação**, Goiânia, v. 41, n. 3, p. 691-704, dez. 2016. Disponível em <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-71362016000300691&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-71362016000300691&lng=pt&nrm=iso)>. DOI: <https://doi.org/10.5216/ia.v41i3.41940>. Acesso em 03 fev. 2025.
- AGOSTINHO, D. **Narrativas e memória: tempo, história e identidade**. Curitiba: Appris, 2017.
- ALCOFORADO, L. F. Desenvolvimento profissional, profissionalidade e formação continuada de professores: possíveis contributos dos relatos autobiográficos profissionais. **Educação (UFSM)**, v. 39, n. 1, p. 65–84, 2014. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984644411343>. Acesso em: 25 mai. 2024.
- ALMEIDA, A. R. S. A emoção e o professor: um estudo à luz da teoria de Henri Wallon. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 13, n. 2, p. 239–249, maio/ago. 1997.
- ALMEIDA, V. S. **Educação em Hannah Arendt: entre o mundo deserto e o amor ao mundo**. São Paulo: Cortez, 2011.
- ALMEIDA, C. dos S.; TASSONI, E. C. M. O coordenador pedagógico e a formação continuada no programa Ler e Escrever. **Linhas Críticas**, v. 20, n. 43, p. 665–686, dez. 2014. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc.v20i43.4403>. Acesso em 15 jul. 2025.
- ANJOS, S. A. **O cuidado de si e sua contribuição para uma docência amorosa** [recurso eletrônico]. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2023. Orientadora: Daniela Franco Carvalho.
- APARECIDA DE ALMEIDA, G.; CRUZ, L. H. C.; GOMES, L. Algumas contribuições de Philippe Perrenoud relativas à “Pedagogia das Diferenças” e aos princípios e práticas da avaliação escolar. **Revista Eletrônica Pesquiseduca, [S. l.]**, v. 14, n. 35, p. 635–659, 2022. DOI: 10.58422/repesq.2022.e1235. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1235>. Acesso em: 1 fev. 2026.
- ARANHA, M. L. de A. **Filosofia da educação**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2001.
- ARAÚJO JÚNIOR, A.; AVANZI, M. R.; GASTAL, M. L. Uma experiência de encontro entre narrativas autobiográficas e narrativas científicas no ensino de biologia para jovens e adultos. **Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 19, e2705, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/1983-21172017190104>. Acesso em 22 jun. 2024.

ARENDDT, H. **Entre o passado e o futuro**. Tradução de Mauro W. Barbosa de Almeida. 7. ed., 1. reimpr. São Paulo: Perspectiva, 2013.

ARROYO, M. G. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis: Vozes, 2000.

AZZOLIN, MA. A. N.; BARCELOS, V. H. de L. A busca pelo caminho do amar: o SER e o FAZER na docência. **Quaestio - Revista de Estudos em Educação**, Sorocaba, SP, v. 24, p. e022006, 2022. DOI: [10.22483/2177-5796.2022v24id3939](https://doi.org/10.22483/2177-5796.2022v24id3939). Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/3939>. Acesso em: 3 fev. 2026.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1952–1953].

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAMBERG, M. Narrative analysis. In: COOPER, H. et al. (ed.). **APA handbook of research methods in psychology**. v. 2: Research designs: quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological. Washington, DC: American Psychological Association, 2012. p. 85–102. DOI: <https://doi.org/10.1037/13620-006>. Acesso em 12 mar. 2023.

BARBERO, J. M. **De los medios a las mediaciones: comunicación, cultura y hegemonía**. Barcelona: Gustavo Gili, 2004.

BARBOSA, R. S. **Educação e transdisciplinaridade**. São Paulo: Triom, 2005.

BARIANI, I. C. D. *et. all.* Psicologia escolar e educacional no ensino superior: análise da produção científica. **Psicol. Esc. Educ.** 8 (1). Jun 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572004000100003>. Acesso em: 25 set. 2025.

BARTHES, R. **A câmara clara**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BARTHES, R. **Aula**. São Paulo: Cultrix, 1987.

BARTHES, R. **O rumor da língua**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BAUMAN, Z. **Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

BAZIN, A. **O que é cinema?** Tradução de Paulo César de Araújo. Rio de Janeiro: José Olympio, 1991.

BELLONI, M. F. **A educação e as mídias: educação midiática na escola**. São Paulo: Cortez, 2001.

BLANCO, S.; CAMPANELA, E.; CONCÍLIO, V. A autoficção: uma engenharia do eu. **Urdimento – Revista de Estudos em Artes Cênicas**, v. 3, n. 48, p. 1–18, 2023. DOI: <https://doi.org/10.5965/1414573103482023e0701>. Acesso em 10 mai. 2024

BOCHNER, A. P. Criteria against ourselves. **Qualitative Inquiry**, v. 6, n. 2, p. 266–272, 2000. DOI: <https://doi.org/10.1177/107780040000600>. Acesso em 12 ago. 2024.

BOLÍVAR, A. **Histórias de vida e formação de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2012.

BOLÍVAR, A. **La investigación biográfico-narrativa en educación: el enfoque biográfico y la reconstrucción de la experiencia docente**. Madrid: Narcea, 2002.

BOLZAN, D. P. V. (org.). **Pesquisa narrativa sociocultural: estudos sobre formação docente**. Curitiba: Appris, 2019.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20–28, jan./abr. 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>. Acesso em 23 ago. 2024.

BOURDIEU, P. **On television and media**. Londres: Polity Press, 1996.

BRAGANÇA, I. F. de S.; PRADO, G. do V. T.; ARAÚJO, M. da S. Sobre pesquisa-formação, itinerários e diálogos. **Educação Unisinos**, v. 25, p. 1–17, 2021. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/22262>. Acesso em 13 jul. 2025.

CABRAL, A. S. A questão da objetividade na ciência e o lugar da crítica na produção do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, n. 33, p. 19–35, jan./abr. 2006.

CANCLINI, N. G. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. 2. ed. São Paulo: Edusp, 1997.

CAPECCHI, M. C. V. de M.; GOMES, V. M. S.; MARQUES, M. Por uma didática mediada pela sensibilidade: no caminho de um ser professor. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 98, n. 250, dez. 2017. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.98i250.2895>. Acesso em: 10 mar. 2024.

CARVALHO, D. F.; GUIDO, L. F. E. **Aqui a gente faz assim! Orientação com afeto**. Uberlândia: UFU, 2015.

CASTRO, M. M. de. **Narrativas de si: uma investigação autobiográfica sobre a formação docente**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2019.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. In: CHARLOT, B. **A relação com o saber: formação dos professores e globalização**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 89–103.

CHUA, B. H.; IWABUCHI, K. (org.). **East Asian pop culture: analysing the Korean Wave**. Hong Kong: Hong Kong University Press, 2008.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Narrative inquiry: experience and story in qualitative research**. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. 2. ed. Uberlândia: Edufu, 2011.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Investigação narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Tradução de Vera Maria Ferrão. Porto Alegre: Penso, 2015.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. 2. ed. Uberlândia: Edufu, 2015. DOI: <https://doi.org/10.14393/EDUFU-978-85-7078-279-3>. Acesso em: 10 abr. 2023.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Narrativa e educação: a autobiografia como método de pesquisa**. Tradução de Vera Ribeiro. São Paulo: Paulus, 2015.

COMELLI, G. M. **Histórias que ensinam: narrativas de professores de Ciências da Natureza**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

CRUZ, P. N.; PAIVA, J. S. R.; LONTRA, P. C. Narrativas (auto)biográficas como dispositivo de formação docente: escutas e reflexões no processo de indução. **Educação & Sociedade**, v. 42, e222913, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/es.222913>. Acesso em; 01 abr. 2023.

CRUZ, G. B. da; MAIA DE PAIVA, M.; LONTRA, V. A narrativa (auto)biográfica como dispositivo de pesquisa-formação na indução profissional docente. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, v. 6, n. 19, p. 956–972, 2021. DOI: <https://doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2021.v6.n19.p956-972>. Acesso em; 01 abr. 2023

CUNHA, M. I. da. O lugar da narrativa na pesquisa e na formação docente. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 1, n. 1, p. 33–45, 2009.

DELORY-MOMBERGER, C. **História de vida e pesquisa biográfica: fundamentos epistemológicos e metodológicos**. São Paulo: Paulus, 2011.

DELEUZE, G. **A imagem-movimento**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

DONDIS, D. A. **A linguagem visual: percepção, comunicação, produção**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

DUBAR, C. **A construção das identidades sociais**. Tradução de José Silvério Trevisan; Marina Machado. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Porto: Porto Editora, 2005.

DUSSEL, I. (org.). **Autoridade pedagógica em questão**. Campinas: Papyrus, 2018.

ECO, U. **Narrativa em série e temporalidade humana**. In: ECO, U. *Obra sobre narrativa, estética e tempo*. [S.l.]: [s.n.], 1989.

ELLIS, C. **The ethnographic I: a methodological novel about autoethnography**. Walnut Creek: AltaMira Press, 2004.

- FABRE, M. **Educar pela razão sensível: entre o intelecto e a emoção.** Tradução de Marcelo Perine. Petrópolis: Vozes, 2011.
- FABRE, M. **Fazer da sua vida uma obra.** Educação em Revista, v. 27, n. 1, p. 347–368, 2011.
- FERREIRA, M. L. **Narrativas de formação docente em tempos de pandemia: uma costura de tempos.** 2020. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.
- FISCHER, R. M. B. **Trabalhar com Foucault: arqueologia de uma paixão.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Graal, 2008.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREITAS, D.; GALVÃO, C. O uso de narrativas autobiográficas no desenvolvimento profissional de professores. **Ciência & Cognição**, v. 12, p. 219–233, 2007. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/cc/v12/v12a21.pdf>. Acesso em; 22 abr. 2023.
- GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação.** Porto Alegre: Artmed, 2000.
- GALVÃO, C. Narrativas em Educação. **Ciência & Educação**, v. 11, n. 2, p. 327–345, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/H5hSMRYMyjhYtBxqnMVZVJH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 set. 2023.
- GALVÃO, C. Narrativas de professores e alunos: perspectivas para a investigação e formação. **Ciência & Educação**, v. 11, n. 2, p. 327–342, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/H5hSMRYMyjhYtBxqnMVZVJH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 12 ago. 2023.
- HALL, S. **Cultural representations and signifying practices.** Londres: Sage; The Open University, 1997.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 1997.
- HARAWAY, D. J. **Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial.** In: HARAWAY, D. J. *Ciência, ciborgues e mulheres: a reinvenção da natureza.* Tradução de Cristina Bessa Cunha. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1995.
- HARAWAY, D. J. **Ficar com o problema: fazer parentes no Chthuluceno.** São Paulo: n-1 edições, 2023.

HOOKS, bell. **Tudo sobre o amor: novas perspectivas**. Rio de Janeiro: Elefante, 2021.

HOOKS, bell. **Teaching to transgress: education as the practice of freedom**. Nova Iorque: Routledge, 2013.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Sandra Regina Haydu. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2020.

IWABUCHI, K. **Resilient borders and cultural diversity: internationalism, brand nationalism, and multiculturalism in Japan**. Lanham: Lexington Books, 2015.

JACKIW, E.; BENVENUTTI, C. D. da S.; HARACEMIV, S. M. C. A amorosidade no ato de educar em Paulo Freire e Humberto Maturana: aproximações possíveis. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 67, p. 7-17, out. 2021. Disponível em <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1982-03052021000400007&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-03052021000400007&lng=pt&nrm=iso)> Epub 14-Fev-2023. <https://doi.org/10.12957/teias.2021.61965>. Acesso em 12 ago. 2025.

JENKINS, H. **Cultura da convergência**. São Paulo: Aleph, 2009.

JIN, D. Y. **New Korean Wave: transnational cultural power in the age of social media**. Urbana: University of Illinois Press, 2016.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. Tradução de João Wanderley Geraldi. Campinas: Papyrus, 2004.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Paulus, 2010.

KIM, Y. **South Korean popular culture and North Korea**. New York: Routledge, 2019.

KIM, Y. **The Korean Wave: evolution, fandom, and transnationality**. Lanham: Lexington Books, 2020.

KRESS, G. **Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication**. London: Routledge, 2010.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20–28, jan./abr. 2002.

LARROSA, J. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LARROSA, J. (org.). *Elogio da escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

LEITE, A. M. P. Pesquisa acadêmica: a escrita na primeira pessoa do singular. **Transinformação**, v. 36, e246865, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/2318-0889202436e246865>. Acesso em: 5 mai. 2024.

LIMA, M. E. C. de C.; GERALDI, C. M. G.; GERALDI, J. W. O trabalho com narrativas na investigação em educação. **Educ. Rev.**, Belo Horizonte, v. 31, n. 1, p. 17-44, mar. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698130280>. Acesso em 03 fev. 2024.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. São Paulo: EPU, 2018.

LUCKESI, C. **Avaliação Educacional Escolar: para além do autoritarismo**. In: LUCKESI, Cipriano. *Avaliação da Aprendizagem Escolar*. 12. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2014. cap. 2, p. 27-46.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 2013.

MAKNAMARA, J. **Teaching science through narrative**. London: Routledge, 2015.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.

MARIANI, F.; MATTOS, M. Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa. **R. Educ. Públ.**, Cuiabá, v. 21, n. 47, p. 663-667, dez. 2012. Disponível em <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2238-20972012000300012&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2238-20972012000300012&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 03 abr. 2025.

MINAYO, M. C. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. (Temas sociais). MITTELL, J. **Complex TV**. Nova York: New York University Press, 2015.

MOITA, M. C. **Percursos de formação e identidade profissional**. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1995. p. 29–51.

MONTANARI, E. A. S. **Contribuição do Método Suzuki para a formação docente: uma narrativa autobiográfica**. Boa Vista (RR) : UERR, 2019. 114 f. Dissertação apresentada ao Mestrado Acadêmico da Universidade Estadual de Roraima – UERR e o Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Roraima – IFRR. MORAN, J. M. **Novas tecnologias e mediação na educação**. Campinas: Papirus, 2007.

MORAN, J. M. **Educação e tecnologias**. São Paulo: Papirus, 2015.

MORAIS, J.S. Tecer com afeto, sensibilidade e emoção: a pesquisa autobiográfica em educação. **Educação & Sociedade** [online].2025, vol. 46, e285316 [viewed 31 July 2025]. <https://doi.org/10.1590/ES.285316>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LQCXPxcX3K6pYk9cHcJdskp/>. Acesso em: 25 ago. 2025.

MOTTA, T. da C.; BRAGANÇA, I. F. de S. Pesquisa formação: uma opção teoricometodológica de abordagem narrativa (auto)biográfica. *Artes de dizerfazerdizer os saberes da experiência. Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica, [S. l.]*, v. 4, n. 12, p. 1034–1049, 2019. DOI: 10.31892/rbpab2525-426X.2019.v4.n12.p1034-1049. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/rbpab/article/view/6191>. Acesso em: 2 fev. 2023.

NÉRICI, I. **Didática da educação moderna**. São Paulo: Atlas, 1990.

NETFLIX. **Global viewing trends: Korean content**. Relatório institucional, 2023.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. Professores: imagens do futuro presente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 2009. p. 13–34.

NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA, M. R. F. de. Autoridade pedagógica ou autoritarismo na educação para a infância? Reflexões em hannah arendt e a teoria crítica. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 14, n. 2, p. 456–469, 2019. DOI: 0.21723/riiae.v14i2.11505. Acesso em: 20 abr. 2024.

PAIVA, V. L. M. de O e. A pesquisa narrativa: uma introdução. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, 8 (2), 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1984-63982008000200001>. Acesso em: 20 ago. 2024.

PASSEGGI, M. da C. A experiência em formação. **Educação. Porto Alegre**, Porto Alegre, v. 34, n. 02, p. 147-156, Aug. 2011. Disponível em: <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1981-25822011000200004&lng=en&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-25822011000200004&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 03 feb. 2023.

PEQUENO DA SILVA, G.; SILVA, G. P.; FERNANDES, R. M.; MORIEL JUNIOR, J. G. Bullying e violência no ambiente escolar: uma revisão de literatura no período de 2015-2019. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, v. 11, n. 13, p. e860, 18 jul. 2019. DOI: <https://doi.org/10.25248/reas.e860.2019>. Acesso em: 20 ago. 2022.

PILLOTTO, S. S. D.; AMARAL, A. M. do; KEIM, E. J. Os nós da sala de aula. **Quaestio - Revista de Estudos em Educação**, Sorocaba, SP, v. 24, p. e022010, 2022. DOI: [10.22483/2177-5796.2022v24id4001](https://doi.org/10.22483/2177-5796.2022v24id4001). Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/4001>. Acesso em: 3 fev. 2026.

PERRENOUD, P. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

RABELO, E. **Sensibilidade e formação docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

RABELO, E. **Sensibilidade e prática pedagógica transformadora**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante**. São Paulo: Loyola, 2009.

RICOEUR, P. **Tempo e narrativa**. v. 1. Campinas: Papyrus, 1994.

RIESSMAN, C. K. **Narrative methods for the human sciences**. Thousand Oaks: Sage, 2008.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

ROLNIK, S. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. Porto Alegre: Sulina/UFRGS, 1993.

ROLNIK, S. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2016.

ROSA, M. G. de O. S.; DE CASTRO, R. E. F. A mensuração da afetividade em sala de aula. **Constr. psicopedag.**, São Paulo, v. 25, n. 26, p. 24-33, 2017. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-69542017000100004&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542017000100004&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 03 fev. 2024.

SALES, C. R. G. **A escrita como travessia: narrativas autoficcionais e formação docente**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2023.

SALES, T. A. A escrita como modo de vida: potências contemporâneas para a (pesquisa em) educação. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 16, n. 3, p. 1–11, 2023. DOI: 10.15687/rec.v16i3.68236. Acesso em: 22 jun. 2024.

SANTAELLA, L. **Comunicação e semiótica**. São Paulo: Paulus, 2013.

SANTOS, L. G. dos. **Pesquisa autobiográfica e formação de professores: desafios e possibilidades**. São Paulo: Cortez, 1991.

SARMENTO, T. Narrativas (auto)biográficas e intergeracionalidade: cruzar experiências e saberes numa formação de professores com o foco na criança. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, [S. l.], v. 9, n. 24, p. e1158, 2024. DOI: 10.31892/rbpab2525-426X.2024.v9.n24.e1158. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/rbpab/article/view/20507>. Acesso em: 3 out. 2025.

SOLIGO, R. **Metodologias dialógicas de formação**. In: Congresso fala outra escola, 7., 2015, Campinas. Anais... Campinas, SP: UNICAMP, 2015.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TASSONI, E. C. M.; LEITE, S. A. da S. Afetividade no processo de ensino-aprendizagem: as contribuições da teoria walloniana. **Educação**, [S. l.], v. 36, n. 2, p. 262–271, 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/9584>. Acesso em: 3 fev. 2024.

TIMÓTIO, L. V.; SILVEIRA, C. R. Entre a cura e o curativo cotidiano: uma análise discursiva Foucaultiana sobre a docência em Enfermagem. **Quaestio - Revista de Estudos em Educação**, Sorocaba, SP, v. 24, p. e022012, 2022. DOI: [10.22483/2177-5796.2022v24id4011](https://doi.org/10.22483/2177-5796.2022v24id4011). Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/4011>. Acesso em: 2 fev. 2025.

TREZZI, C.; OLIVEIRA, M. R. B. Uma pedagogia do cuidado: a experiência do guia das escolas cristãs (1721). **Quaestio - Revista de Estudos em Educação**, Sorocaba, SP, v. 24, p. e022001, 2022. DOI: [10.22483/2177-5796.2022v24id3712](https://doi.org/10.22483/2177-5796.2022v24id3712). Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/3712>. Acesso em: 2 fev. 2026.

TROIAN, C. B. **Narrativas de licenciandos em Ciências Biológicas: sentidos atribuídos às experiências formativas**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WYATT, J. **Narrative inquiry: methods and ethical research practice**. London: Sage Publications, 2010.

WAGNER, G. et al. Articulações entre a Pesquisa Narrativa (Auto)Biográfica e as Insubordinações Criativas: um feliz encontro. **Revista Catarinense de Educação Matemática**, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 1–22, 2023. DOI: [10.37001/recem.v2i3.3627](https://doi.org/10.37001/recem.v2i3.3627). Disponível em: <https://www.sbemrasil.org.br/periodicos/index.php/recem/article/view/3627>. Acesso em: 3 jul. 2025.