

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

**POTENCIALIDADES DA NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA DE UMA
PROFESSORA DE MATEMÁTICA: Um percurso de experiências e
auto(trans)formação**

Evelin Cardoso Benvindo Pereira

Rio de Janeiro

2025

**POTENCIALIDADES DA NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA DE UMA
PROFESSORA DE MATEMÁTICA: Um percurso de experiências e
auto(trans)formação**

Evelin Cardoso Benvindo Pereira

Dissertação de Mestrado apresentada à
Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ
como parte dos requisitos necessários para
obtenção do título de Mestre no programa de
Mestrado Profissional em Matemática em Rede
Nacional – PROFMAT/UFRJ.

Orientadora: Profa. Dra. Daniella Assemany

Rio de Janeiro

2025

**POTENCIALIDADES DA NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA DE UMA
PROFESSORA DE MATEMÁTICA: Um percurso de experiências e
auto(trans)formação**

Evelin Cardoso Benvindo Pereira
Orientadora: Prof. Dra. Daniella Assemany

Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ como parte dos requisitos necessários para obtenção do título de mestre no programa de Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional – PROFMAT/UFRJ.

Aprovada por:

Presidente: Prof. Dra. Daniella Assemany

Profa. Dra. Gabriela dos Santos Barbosa – UERJ-FEBF

Profa. Dra. Rosana de Oliveira – UERJ-Maracanã

FICHA CATALOGRÁFICA

CIP - Catalogação na Publicação

P436p Pereira, Evelin Cardoso Benvindo
Potencialidades da Narrativa Autobiográfica de
uma Professora de Matemática: um percurso de
experiências e auto(trans)formação / Evelin Cardoso
Benvindo Pereira. -- Rio de Janeiro, 2025.
93 f.

Orientadora: Daniella Assemany.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do
Rio de Janeiro, Instituto de Matemática, Programa
de Pós-Graduação em Matemática em Rede Nacional,
2025.

1. Auto(trans)formação Docente. 2. Narrativa
Autobiográfica. 3. Insubordinação Criativa. 4.
Projeto Interdisciplinar. I. Assemany, Daniella,
orient. II. Título.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus por me guiar em todos os meus caminhos para que, nesse momento, eu pudesse estar concluindo mais uma etapa da minha vida. A trajetória não foi fácil, mas Ele nunca me abandonou e sustentou-me nos momentos difíceis. Quando pensei em não ser capaz de fazer algo, me capacitou; quando pensei em desistir diante dos obstáculos, me fortaleceu e concedeu descanso à minha alma.

Também dedico este agradecimento ao meu marido, Sergio, pela paciência, compreensão, apoio, cuidado... Sem você, definitivamente, eu não teria chegado até aqui. Sou grata a Deus por ter promovido nosso encontro. Desde que o conheci, sou mais feliz!

Quero agradecer aos meus pais, Jusan e Lucia, por se esforçarem o quanto podiam para que minha formação fosse a melhor possível, por todo o amor dedicado e por, diversas vezes, abrirem mão de seus próprios sonhos para sonharem os meus.

Deixo um agradecimento especial à minha vó Léa (*in memoriam*), o ser humano mais parecido com Jesus que já conheci, que nunca precisou de diploma para ser reconhecida como mulher sábia. Sua inteligência vinha do céu e, também por isso, creio que Deus a tenha chamado para perto dEle. Até breve, vózinha!

Agradeço aos meus colegas de turma que me acolheram e incentivaram. Além de dividirmos a sala de aula, partilhamos de uma bela amizade, que superou as diferenças e a distância. Em especial, ao meu colega Nilton, por ter sido um irmão nessa jornada, e por ter me auxiliado quando precisei.

Agradeço à minha magnífica professora Daniella Assemany, pela dedicação em orientar este trabalho, pela confiança, pelos constantes diálogos que tivemos sobre o presente estudo e por todos os momentos em que pude aprender a fazer pesquisa. Sua experiência enquanto docente e seu conhecimento foram imprescindíveis para a realização desta dissertação. Como bem sabemos, decidi trilhar caminhos cujas discussões e formato são recentes; portanto, foi por meio de sua orientação e influência que pude produzir este trabalho.

Agradeço aos meus familiares, afilhados, amigos e irmãos em Cristo. Obrigada por compreenderem minha distância/ausência, e por me sustentarem em oração durante todo esse tempo. Obrigada por cuidarem de mim e se importarem com as minhas conquistas.

Agradeço aos meus alunos e ex-alunos que representaram o alicerce e a fonte de inspiração para esta pesquisa.

Além disso, agradeço a todos os professores e colegas de profissão que estiveram

presentes em minha formação, desde a Educação Infantil até o Mestrado. Todos vocês foram importantes para a construção da minha identidade profissional. Guardo um pouco de cada um comigo e na minha docência. Recebam, com carinho, os meus sinceros agradecimentos. Roberta Hang, você foi personagem fundamental para que este trabalho fosse produzido. Obrigada por contar comigo.

Em especial, agradeço a nossa herança concedida por Deus: nossa bebê Giulia que, mesmo tão pequena e sem saber, foi um incentivo para a mamãe completar este ciclo. Você chegou para coroar este momento e trazer ainda mais alegria aos nossos dias aqui, nesta terra.



Muito obrigada!

RESUMO

POTENCIALIDADES DA NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA DE UMA PROFESSORA DE MATEMÁTICA: Um percurso de experiências e auto(trans)formação

Evelin Cardoso Benvindo Pereira

Orientadora: Profa. Dra. Daniella Assemany

Resumo da Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ como parte dos requisitos necessários para obtenção do título de Mestre no programa de Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional – PROFMAT/UFRJ.

Esta dissertação pretende investigar o meu processo de auto(trans)formação, enquanto professora de Matemática, ao longo da minha trajetória profissional docente, em prol de uma *prática pedagógica empática*. O objetivo geral deste estudo é desvelar algumas das minhas experiências profissionais que influenciaram na minha auto(trans)formação, enquanto professora de Matemática de estudantes da Educação Básica. Pretendo alcançar os seguintes objetivos específicos: i) revisitar o meu percurso profissional, dando ênfase no contexto do projeto *Corrupto. Eu?!;* ii) revelar momentos de autonomia, criatividade, trabalho colaborativo e insubordinação criativa na minha trajetória docente; e iii) verificar os meus momentos de escuta sensível, reflexão crítica, diálogos problematizadores, percepção do inacabamento e conscientização. Para isso, utilizo a metodologia da narrativa autobiográfica, com abordagem qualitativa, para buscar compreender de que forma as experiências pessoais e profissionais contribuem para o meu desenvolvimento profissional e para a adoção de uma postura sensível e reflexiva, tanto em sala de aula, quanto externa a ela. A pesquisa realiza-se a partir dos meus relatos de experiência e registros reflexivos, e da narrativa com a elaboração de um projeto interdisciplinar, desenvolvido com estudantes do 9.º ano do Ensino Fundamental, que se revela como o espaço de maior reflexão docente. O referencial teórico pauta-se nos conceitos de autoformação, auto(trans)formação, insubordinação criativa e narrativa autobiográfica, em contextos de práticas pedagógicas. Os resultados evidenciam que a reflexão crítica das minhas próprias vivências permite ressignificar desafios e potencializar as estratégias de ensino, motivadas pela experiência com a dinamização do projeto interdisciplinar. Destaco a minha auto(trans)formação, que revela uma professora empática e com uma postura docente mais humanizada. Enquanto perspectivas futuras, ressalto que a percepção do meu percurso de auto(trans)formação docente se configura como um processo contínuo, no qual a reflexão sobre a prática e a escuta sensível se tornam fundamentais para a minha atuação pedagógica, despontada com mais consciência e ávida por transformações.

Palavras-chave: Ensino de Matemática; Projeto Interdisciplinar; Narrativa Autobiográfica; Ações de Insubordinação Criativa; Auto(trans)formação Docente; Educação Matemática.

ABSTRACT

POTENTIALITIES OF THE AUTOBIOGRAPHICAL NARRATIVE OF A MATHEMATICS TEACHER: A JOURNEY OF EXPERIENCES AND SELF- (TRANS)FORMATION

Evelin Cardoso Benvindo Pereira

Orientadora: Profa. Dra. Daniella Assemany

Abstract da Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ como parte dos requisitos necessários para obtenção do título de Mestre no programa de Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional – PROFMAT/UFRJ.

This dissertation aims to investigate my process of self-(trans)formation as a Mathematics teacher throughout my professional teaching career, striving for an empathetic pedagogical practice. The general objective of this study is to unveil some of my professional experiences that influenced my self-(trans)formation as a Mathematics teacher for Basic Education students. I intend to achieve the following specific objectives: i) revisit my professional journey, emphasizing the context of the project 'Corrupt. Me?!'; ii) reveal moments of autonomy, creativity, collaborative work, and creative insubordination in my teaching trajectory; and iii) verify my moments of sensitive listening, critical reflection, problematizing dialogues, perception of incompleteness, and awareness. To this end, I use the methodology of autobiographical narrative, with a qualitative approach, to seek understanding how personal and professional experiences contribute to my professional development and the adoption of a sensitive and reflective stance, both inside and outside the classroom. The research is based on my experience reports and reflective records, and on the narrative involving the development of an interdisciplinary project with 9th-grade students (Ensino Fundamental), which reveals itself as the space for greatest teacher reflection. The theoretical framework is based on the concepts of self-formation, self-(trans)formation, creative insubordination, and autobiographical narrative within the contexts of pedagogical practices. The results show that critical reflection on my own experiences allows for the reframing of challenges and the enhancement of teaching strategies, motivated by the experience of dynamizing the interdisciplinary project. I highlight my self-(trans)formation, which reveals an empathetic teacher with a more humanized teaching posture. As future perspectives, I emphasize that the perception of my path of teacher self-(trans)formation is configured as a continuous process, in which reflection on practice and sensitive listening become fundamental for my pedagogical performance, emerging with greater awareness and eager for transformations.

Keywords: Mathematics Teaching; Interdisciplinary Project; Autobiographical Narrative; Creative Insubordination; Teacher Self-(trans)formation; Mathematics Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 — Relato pessoal da autora.....	17
Figura 2 — Movimentos metodológicos dos círculos dialógicos investigativo-formativos...	33

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 — Planejamento do Projeto <i>Corrupto. Eu?!</i>	36
Quadro 2 — Desenvolvimento do Projeto <i>Corrupto. Eu?!</i>	38
Quadro 3 — Descrição da Parte 1 das aulas de Matemática.....	43
Quadro 4 — Descrição da Parte 2 das aulas de Matemática.....	45

SUMÁRIO

1 FRAGMENTOS DE UMA IDENTIDADE EM CONSTRUÇÃO	12
1.1 O meu encontro com a Literatura.....	18
2 O ENSINO DA MATEMÁTICA NA PERSPECTIVA EMPÁTICA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	22
3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	25
3.1 Sobre a narrativa autobiográfica	26
3.2 Autoformação e auto(trans)formação.....	30
4 APORTE METODOLÓGICO	34
4.1 Contexto histórico e escolar do Projeto <i>Corrupto. Eu?!</i>	34
4.2 Projeto <i>Corrupto. Eu?!</i>	35
4.3 O Projeto <i>Corrupto. Eu?!</i> nas aulas de Matemática.....	42
4.3.1 Definição, Propriedades e Operações com números racionais.....	43
4.3.2 Porcentagem e Construção de Gráficos e Tabelas	44
4.3.3 Avaliação.....	46
5. RESULTADOS.....	47
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	51
REFERÊNCIAS	53
ANEXO A – QUIZ REFERENTE AO PRIMEIRO MOMENTO DO DESENVOLVIMENTO DO PROJETO <i>CORRUPTO. EU?!</i>	58
ANEXO B – AVALIAÇÃO	59
ANEXO C – RESPOSTAS DA AVALIAÇÃO.....	61
ANEXO D – PRODUTO EDUCACIONAL	63

1 FRAGMENTOS DE UMA IDENTIDADE EM CONSTRUÇÃO

Este trabalho constitui uma narrativa autobiográfica do meu percurso profissional como professora de Matemática. Optei por essa forma de escrita por entender que ela favorece a emersão e a valorização das minhas vivências, permitindo-me revisitar meus caminhos trilhados, reconhecer aprendizados e ressignificar desafios enfrentados. Ao narrar minha própria trajetória, busco compreender os processos de autoformação (Galvani, 2002) que atravessam a minha prática docente, bem como contribuir com outras vozes que também se constroem na tessitura cotidiana do ser professora. A abordagem narrativa, segundo Passeggi, Souza e Vicentini (2011), busca compreender as percepções, os sentimentos e as interações dos indivíduos com o contexto social em que estão inseridos.

No campo educacional, a metodologia da narrativa autobiográfica (Gomes, 2014) na escrita de trabalhos acadêmicos e científicos tem-se mostrado particularmente útil para a formação de professores, uma vez que possibilita a reflexão sobre a própria prática e a construção de um conhecimento mais profundo acerca dos processos de ensino e de aprendizagem.

Tendo em vista esses pontos — e outros que serão apresentados no decorrer desta pesquisa —, compartilharei minhas vivências e aprendizagens.

O ato de ensinar sempre permeou a minha vida. Desde a infância, eu brincava de dar aulas para minhas bonecas. Quando estudante, ainda no Ensino Fundamental, meus colegas de turma me procuravam para que eu os ajudasse a entender determinados assuntos ou, até mesmo, a resolver exercícios propostos pelos professores. Essa experiência foi determinante para o meu percurso acadêmico e profissional.

Fui educada sob o viés tradicional. Filha de pai militar e mãe dona de casa, quem ditava as regras eram eles; e nós, eu e meu irmão, obedecíamos. Não havia espaço para ponderações ou questionamentos, pois fomos levados a acreditar que o papel dos pais era esse mesmo: mandar! Devido a uma postura mais introspectiva da minha parte — provavelmente por causa da minha criação —, na escola eu pouco falava. Eu havia aprendido que o meu papel era ouvir, obedecer e não questionar. Entretanto, nunca tive dificuldades de aprendizagem, e minhas notas eram sempre muito boas. Quando passei pelo período da adolescência, comecei a ser mais questionadora e sofri retaliações tanto na escola quanto em casa. Passei a ser vista pelos meus pais como uma pessoa rebelde e, no contexto escolar, passei a ter voz: conversava com colegas durante as aulas, questionava comandos e conteúdos quando discordava ou desejava contribuir

com minhas impressões, entre outras atitudes.

Lembro-me de uma professora de Ciências me dizendo que a escola comunicaria meus responsáveis sobre minhas conversas durante as aulas, pois eu havia recebido reclamações a respeito desse comportamento em um conselho de classe. Porém, essa mesma professora disse ter me defendido diante dos que reclamavam de mim, destacando que eu precisava falar, pois eu era “muito chata” anteriormente; afinal, eu não tinha voz e obedecia às regras sem argumentar, mesmo que discordasse delas.

Para amenizar as reclamações dos professores, comprei um bloco pautado para conversar com os amigos em sala de aula por escrito — e sem fazer barulho. Meu rendimento na escola e minhas notas continuavam satisfatórios.

No último ano do Ensino Médio, eu fiz um curso pré-vestibular. Estudava pela manhã na escola (ensino regular) e, à tarde, assistia às aulas do curso. Nesse período, minha vida social passou a ser prioritariamente com meus colegas de turma, e minhas conversas resumiam-se aos estudos, conteúdos cobrados nos exames de admissão das faculdades ou assuntos afins.

Nessa fase, percebi uma autocobrança demasiada e, posteriormente, quando me tornei professora, eu busquei mostrar aos meus alunos uma maneira menos rígida de lidar consigo mesmos e com suas dificuldades ou limitações. Era um sinal de conscientização de algumas atitudes minhas do passado, sobre as quais era imperativo agir de forma diferente. Parecia que meus olhos iam se abrindo, e o mundo ficando cada vez maior.

Aos 17 anos, quando precisei decidir uma área para cursar na graduação, incentivada por meus pais, escolhi fazer o curso de Engenharia, mas, como terceira opção, despretensiosamente, optei por Matemática — área em que eu tinha bastante facilidade durante a fase escolar e que, de acordo com meus professores da época, seria a profissão do futuro, dado que as licenciaturas em Matemática estavam formando cada vez menos profissionais.

Após o processo seletivo, iniciei a graduação no curso de Bacharelado em Matemática na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Devido à ausência de conteúdos pedagógicos e de assuntos voltados para a Educação Matemática, pensei em abandonar o curso várias vezes, mas optei pela transferência para o curso de Licenciatura em Matemática, na mesma universidade. Essa escolha foi assertiva, uma vez que passei a me interessar mais pelo estudo na área do ensino da Matemática.

Nesse período, deparei-me com uma realidade, até então, desconhecida por mim. Mudei-me sozinha de uma cidade do interior, Petrópolis, para a capital do estado do Rio de Janeiro. Recordo de que, ao entrar na biblioteca para estudar, não me enxergava como os demais alunos, pois eu me percebia como uma adolescente no meio de diversos adultos. Provavelmente,

o meu “eu interior” não estava em consonância com a mulher que eu me tornara.

Durante a graduação, um período que durou cinco anos, eu cresci exponencialmente, como profissional e como pessoa. Tive diversas experiências que me atravessaram e foram fundamentais na minha formação. Uma delas é a lembrança da admiração pelo processo de ensino e de aprendizagem do ser humano, em suas diferentes fases. As disciplinas relacionadas à Pedagogia inspiraram-me a olhar o processo de ensino de forma multidimensional, e não apenas voltado à abordagem, aplicação e avaliação de conteúdos.

Minha postura durante as aulas tornou-se crítica e questionadora. Tomei conhecimento, durante a disciplina Psicologia da Educação, da pedagogia da Escola da Ponte¹: uma escola em que os alunos estudavam os assuntos do seu interesse, diferente do currículo pronto que me foi imposto. E, espantosamente, os alunos obtinham excelente desempenho em exames nacionais. Isso chamou bastante a minha atenção, dado que minha formação, até então, não me incentivava a refletir e indagar sobre os métodos de ensino aos quais fui submetida.

Vi-me, sem saber, imersa no Movimento de Educação Matemática Crítica (Skovsmose, 2001). Esse movimento, surgido na década de 1980, tem interesse fundamental no estudo das relações entre o ensino da Matemática, a justiça social, o ensino crítico e democrático e as relações de poder. Os principais autores atuantes nele são Marilyn Frankenstein, Ole Skovsmose e Ubiratan D’Ambrosio.

A Educação Matemática Crítica (EMC) é caracterizada como aquela em que os professores e os alunos se envolvem conjuntamente no processo educacional por meio do diálogo, de forma a desenvolver a democratização do saber. Os processos de ensino e de aprendizagem precisam ser voltados à discussão crítica de problemas relevantes para os estudantes, acessíveis aos seus conhecimentos prévios e relacionados com os problemas sociais existentes (Skovsmose, 2001). A EMC, ao propor novos desafios para a prática pedagógica, tem impulsionado a busca por metodologias inovadoras.

Seguindo os apontamentos de Skovsmose (2008), acredito que uma Educação Matemática Crítica contemporânea deve estar constantemente aberta a novas possibilidades educacionais, além de promover um ambiente de ensino favorável à investigação.

Em 2010, iniciei o meu percurso profissional. Minha primeira atuação enquanto

¹ A Escola da Ponte é um projeto escolar que começou em 1976, tendo como mentor José Pacheco. Nela, os alunos se organizam em estágios distintos de aprendizagem: iniciação, consolidação e aprofundamento, com os professores orientando o processo. É fortemente baseada nas ideias educacionais de John Dewey e Paulo Freire, com um modelo de aprendizagem que encoraja a participação desenvolvendo uma ação crítica e construtiva e, pelos resultados das provas de aferição nacional, revelou-se um perfil de desenvolvimento socioprofissional de ensino bastante competente.

professora foi em uma instituição de ensino com foco na aprovação em faculdades públicas e concursos militares. Eu suponho que tal experiência tenha me direcionado para uma educação mais tecnicista, com ênfase na implementação de conteúdos da matemática pura e suas aplicações diretas para resolução de questões, desconsiderando o viés crítico que exercemos enquanto cidadãos.

Hoje eu percebo que tanto a influência da formação militar do meu pai quanto os três anos que cursei o Ensino Médio em uma escola voltada para a aprovação em instituições públicas de ensino, contribuíram para uma ênfase em um ensino mecânico, bem diferente do que aprendi com a Educação Matemática Crítica.

No ano de 2013, aos 24 anos, iniciei uma trajetória profissional na condição de professora do município de Petrópolis, ainda carregava essa mecanicidade em minhas aulas. Eu me percebi aplicando métodos característicos do ensino tradicional, sem um olhar atento aos distintos mundos presentes nas salas de aula: cada aluno com suas próprias percepções e aprendizados de vida.

No entanto, desde que comecei a lecionar, eu tinha o costume de entrevistar informalmente meus alunos, por meio de um bate-papo no fim do ano letivo, a fim de identificar pontos positivos e negativos das nossas aulas ao longo do ano. Em uma dessas entrevistas, recordo-me do relato de uma aluna que afirmava ter tido sintomas de sua doença autoimune intensificados por situações de estresse vividas devido à cobrança durante as minhas aulas. Foi então que eu petrifiquei. Esta fala me afetou profundamente!

Esse momento foi marcante para que eu refletisse sobre a minha atuação docente e sobre os princípios, valores e práticas que eu desejava cultivar em sala de aula. Decidi estudar conteúdos pedagógicos aplicados em provas de concursos e livros voltados à Educação — não necessariamente escolares. A cada novo conhecimento apreendido, a Evelin de outrora incomodava-se e, aos poucos, ia se transformando.

Percebo que, nessa época, ainda que de forma tímida, eu já adotava atitudes que desafiavam as práticas convencionais, buscando soluções inovadoras e alternativas, propondo atividades diferentes daquelas previstas no cronograma matemático escolar: análise crítica de filmes, redação sobre as percepções de meus alunos, entrevista sobre a impressão individual de cada discente acerca do ano letivo compartilhado, entre outras. Sem que eu me desse conta, as minhas ações de insubordinação criativa já se manifestavam — definidas por D'Ambrosio e Lopes (2015) como atitudes de resistência para situações de discordância.

No ano de 2015, fui aprovada no concurso para professora do Município de Duque de Caxias, exame que possuía Redação como uma de suas etapas classificatórias. Surpreendi-me

com a quantidade de posições que avancei quando considerada essa etapa. Percebi a dificuldade que professores da área de Matemática apresentavam quanto à interpretação e à escrita, o que julgo ser uma ferramenta essencial para o desenvolvimento da capacidade de análise crítica e reflexiva, permitindo aos sujeitos construir uma visão mais profunda e autônoma sobre o mundo em que vivem.

Meses depois, ainda nesse ano, fui aprovada como professora do Estado do Rio de Janeiro. A alegria da aprovação foi sendo substituída pela exaustão de deixar de trabalhar em uma única escola, três vezes por semana, para trabalhar todos os dias em quatro escolas diferentes e distantes geograficamente.

No ano de 2017, eu estava lecionando em quatro escolas diferentes, com uma carga horária semanal de 50 horas, o que me levou a uma condição de saúde debilitada. Precisei entrar de licença médica após ser diagnosticada com depressão moderada a grave, provocada pela síndrome de *burnout*, devido a uma rotina de trabalho extenuante.

E agora, abro um parêntese para explicar uma situação difícil e grandiosa, que me muito me ensinou e que, hoje, percebo ter contribuído significativamente para que eu chegasse até aqui.

Figura 1 — Relato pessoal da autora

O processo de licença médica, marcado por um tratamento desumanizador nas perícias médicas às quais fui submetida, me despertou para a necessidade de ressignificar minha prática docente. A experiência de ser tratada como um número, e não como um sujeito, complexo, dotado de particularidades, me impulsionou a buscar um novo sentido para minha atuação, um sentido que valorizasse a dimensão humana dos profissionais da Educação, mas, principalmente, dos meus alunos. No período em que estive afastada, percebi o quão importante é a presença da empatia em momentos delicados que vivemos e, se eu, adulta e profissional de Educação, estava sendo prejudicada pela ausência desse sentimento, conscientizei-me sobre o quanto meus alunos, em sua maioria, crianças, adolescentes e jovens em formação, necessitavam de um olhar humanizado e acolhedor. Viver a depressão e os processos advindos dela, como perícias médicas e psicoterapia, me fez perceber que eu conduzia a minha vida profissional como um robô, com responsabilidades e obrigações, sem espaço para sentimentos. E, conseqüentemente, eu aplicava essa mesma visão aos meus alunos, de forma inconsciente.

Fonte: Autora

Estive afastada do trabalho, em licença-saúde, de agosto de 2017 a julho de 2018. Essa grave situação de saúde pela qual passei me conduziu a um processo reflexivo sobre o papel do professor na formação do aluno, demarcando mais um momento marcante no meu percurso. Lembro-me de que, em 2018, cursei uma pós-graduação em Gestão Escolar: Administração, Supervisão e Orientação, na Faculdade Única de Ipatinga (FUNIP), com a intenção de obter um conhecimento geral sobre a escola, a fim de ampliar minha visão do ambiente escolar, não ficando restrita apenas à minha atuação em sala de aula.

Nesse período, entre outras coisas, estudei sobre Integração e Inclusão Escolar. O meu sentimento era de busca por um melhor acolhimento aos alunos: que estes não fossem apenas matriculados na escola, mas que fossem, verdadeiramente, incluídos, tendo suas especificidades observadas e atendidas da melhor maneira possível.

Desde essa época, fui tomada pelo exercício da docência e, ao concluir a especialização, dei uma pausa na minha formação continuada.

1.1 O meu encontro com a Literatura

Tudo que vivi e relatei até aqui me transformou ao ponto de florescer, em mim, a necessidade de promover outras formas de ensino, visto que eu já não era mais a mesma pessoa e, conseqüentemente, a mesma profissional.

Assim, pude examinar e refletir sobre um projeto interdisciplinar que eu havia desenvolvido no ano de 2016 e que, no decorrer desta pesquisa, percebi ter sido o grande divisor de águas da minha transformação docente. Ao revisitar essa experiência profissional, percebi, pela primeira vez, que a minha docência havia se transformado.

Quando falo de experiência, subscrevo Larrosa (2002), que a destaca como aquilo que nos toma, nos interpela e nos toca. Essa concepção vai além do mero acúmulo de informações ou vivências superficiais, definindo-se como aquilo que verdadeiramente nos atravessa e transforma. Não se trata de algo que fazemos, mas de algo que nos acontece e, ao acontecer, nos modifica profundamente, inscrevendo marcas, produzindo afetos e deixando vestígios que constituem nossa singularidade.

O projeto interdisciplinar intitulou-se *Corrupto. Eu?!*, idealizado por mim em parceria com uma professora da área de Língua Portuguesa, e foi aplicado em turmas de 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública em que atuávamos na época. A temática do projeto foi motivada pelo debate político que existia naquele tempo, a partir do qual buscamos criar oportunidades para discutir comportamentos considerados atos de corrupção presentes na

sociedade e que, muitas vezes, sequer são notados, recorrendo aos conceitos matemáticos que compunham o currículo da série. O referido projeto será detalhado no capítulo 4 deste trabalho, com destaque para os meus momentos de auto(trans)formação e suas respectivas justificativas.

Refletindo sobre as minhas experiências com esse projeto, em conjunto as aprendizagens adquiridas durante o período de licença médica, com apoio da psicoterapia, vi nascer em mim uma professora dedicada a cada ser humano que se punha na minha presença: uma professora empática, cuja preocupação deixou de ser apenas com o conteúdo a ser ministrado, passando a abranger a formação plena de cada um desses indivíduos.

A expressão “professora empática” foi denotada por mim, neste trabalho, para representar essa busca pela capacidade de colocar-se no lugar do outro, procurando compreender seus sentimentos, pensamentos e experiências, na tentativa de entender os diferentes contextos a que cada estudante pertence, acolhendo suas angústias e dificuldades, e buscando formas — por vezes, insubordinadas criativas —, de intervir de maneira a contribuir para a formação deles por caminhos outros, que não os tradicionais.

Esse foi um momento em que me percebi em um movimento de auto(trans)formação (Henz, 2015), marcado, fundamentalmente, pela possibilidade de conscientização, em uma aprendizagem contínua, reconhecendo a si mesmo como um ser inacabado (Freire, 2011) e em constante processo de busca. A partir de uma tomada de consciência inicial, entendo que cada sujeito reconhece que foi e é sujeito de suas próprias transformações, percebendo-se como ser inconcluso, aberto ao mundo e em busca de explicações, conforme aponta Henz (2015):

[...] a auto(trans)formação permanente de professores se dá por meio de uma circularidade em espiral ascendente proativa que se movimenta dentro da condição ontológica do inacabamento humano em busca do “ser mais” (Freire, 2011), o que só é possível pelo diálogo com os outros e com o mundo. Pela dialética ação-reflexão-ação constitui-se um movimento cooperativo entre homens e mulheres que passam a perceber-se sujeitos no mundo, imersos em uma realidade que os condiciona, mas também descubram que são capazes de transformá-la (Henz, 2015, p. 20).

Em março de 2023, iniciei o curso de Mestrado na UFRJ, com a intenção de aprimorar minha prática em sala de aula, além de atualizar e aprofundar minhas aprendizagens para o melhor exercício da minha profissão. Assim como aconteceu na graduação, mais uma vez pensei em abandonar o curso, pois me deparei com a frustração de ser submetida a conteúdos exclusivamente matemáticos — uma situação que eu não buscava. Como o curso visa atender prioritariamente aos professores de Matemática em exercício na Educação Básica, especialmente os que atuam em escolas públicas, eu considerei que estudaria mais conteúdos relacionados à Educação Matemática, a fim de aprofundar e sustentar teoricamente os conceitos da matemática escolar que envolvem a minha prática docente. No entanto, somente no segundo

ano do curso tive contato com essas ideias, o que me impulsionou a escolher o meu tema de pesquisa na área de Ensino da Matemática.

Nas aulas referentes ao Ensino da Matemática, fui apresentada a um texto de Larrosa (2002), intitulado *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*, que (re)define o conceito de experiência como aquilo que nos toma, nos interpela e nos transforma. Esse contato reacendeu em mim o desejo de escrever sobre o processo que venho experienciando.

Em conversa com minha orientadora, fui apresentada às pesquisas narrativas autobiográficas como metodologias eficazes para a autoformação (Galvani, 2002; Josso, 2004) do pesquisador e dos sujeitos da pesquisa, uma vez que defendem que o narrar-se possibilita a reflexão do sujeito biográfico. A partir daí, tive a convicção de que estava no caminho certo ao decidir escrever sobre como fui atravessada pela consciência das minhas experiências docentes e das transformações vividas ao longo do meu percurso profissional.

Todos esses acontecimentos narrados até aqui me possibilitaram uma reflexão profunda sobre as minhas práticas profissionais, trazendo à tona as memórias que vêm constituindo a minha identidade docente. Conforme Nacarato e Passeggi (2013):

É buscar, no passado revivido e narrado, saberes que foram apropriados e podem ser valorizados para a constituição de uma prática futura ou saberes que precisam ser desconstruídos e ressignificados por trazerem elementos que continuarão a perpetuar uma matemática escolar desprovida de significados para novas gerações de estudantes. A narrativa possibilita que se conheça o ideário pedagógico dos professores e quais contextos vividos e experienciados contribuíram para a constituição desse ideário (Nacarato e Passeggi, 2013, p. 291).

Nessa (re)construção da minha identidade docente, estudei sobre as pesquisas autobiográficas e descobri que, a partir dos anos 2000, o movimento biográfico brasileiro na Educação adquiriu grande expressividade. As pesquisas autobiográficas estabeleceram-se não apenas como método de investigação qualitativa para as práticas docentes, mas também como dispositivo de formação. Narrar as vidas de professores revela outras nuances sobre esses sujeitos e suas experiências (Nacarato & Passeggi, 2013). Ao iniciar esta pesquisa, percebi que eu poderia me aprofundar nas minhas próprias ações enquanto professora de Matemática da Educação Básica, com objetivo de estudar sobre a minha autoformação e, consequentemente, minha auto(trans)formação. A narrativa autobiográfica permitiu-me conectar o passado com o presente, colaborando para que eu construísse um futuro profissional mais significativo, a partir desse modo valioso de formação: uma dissertação narrativa fundamentada nas minhas experiências.

Concebo a pesquisa narrativa como um solo fértil para a conscientização do exercício da docência. Por isso, esta dissertação tem suas raízes na minha trajetória pessoal e profissional.

O desejo de escrever sobre a minha auto(trans)formação, percebida ao longo desses anos, nasceu da disponibilidade em expor o meu percurso profissional, o que implicaria também uma exposição emocional, a qual já não me incomodava mais.

Nesse sentido, destaco como objetivo geral deste estudo: desvelar algumas de minhas experiências profissionais que influenciaram a minha auto(trans)formação enquanto professora de Matemática da Educação Básica. Para isso, pretendo alcançar os seguintes objetivos específicos: i) revisitar o meu percurso profissional, dando ênfase no contexto do projeto *Corrupto. Eu?!;* ii) revelar momentos de autonomia, criatividade, trabalho colaborativo e insubordinação criativa na minha trajetória docente; e iii) verificar os meus momentos de escuta sensível, reflexão crítica, diálogos problematizadores, percepção do inacabamento e conscientização.

Segue, então, a pesquisa de uma professora de Matemática empática, ávida por conhecimento, questionadora do mundo e do seu próprio posicionamento diante dele e das experiências nele vividas.

2 O ENSINO DA MATEMÁTICA NA PERSPECTIVA EMPÁTICA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Sustentada na minha autobiografia, estive a refletir acerca do ensino de Matemática sob a perspectiva empática que descobri no decorrer desta narrativa. Após algumas conversas e leituras, fui em busca de verificar se esse mesmo sentimento havia sido despontado por outros professores, o que me encaminhou a recorrer à literatura.

Foi uma grata surpresa quando percebi que eu não estava sozinha. Diversos trabalhos na área de Ensino da Matemática apontam para a potencialidade da formação docente voltada ao ensino humanizado, entre os quais destaco alguns exemplos a seguir.

A formação docente dos dias atuais tem demandado abordagens mais reflexivas, críticas e subjetivas — abordagens que levem em consideração a realidade em que são aplicadas, considerando o contexto escolar e os alunos como personagens singulares, dotados de características e necessidades específicas. Para tanto, a formação geral direcionada aos professores requer espaço para a empatia, ou seja, demanda a capacidade de colocar-se no lugar do outro, compreendendo suas reais necessidades e obtendo ferramentas para comunicar-se de maneira eficaz e significativa. Isso possibilita a resignificação de práticas pedagógicas e a construção da prática docente. Essa perspectiva é observada em outras pesquisas na área do Ensino da Matemática e, para elucidar, selecionei algumas delas para exemplificarem essa afirmação. Vejamos:

Na tese *Educação Matemática Inclusiva: Musicalidade, Modificabilidade Cognitiva Estrutural e Mediação Docente*, que trata dos desdobramentos em atividades práticas, analisadas a partir da musicalidade no ensino do Sistema de Numeração Decimal no currículo e na mediação docente, a autora Gomes (2017) desenvolve uma abordagem humanizada que coloca o aluno no centro do processo educativo, valorizando suas potencialidades e respeitando suas limitações. Além disso, destaca a importância da postura empática do professor de Matemática no processo de inclusão, evidenciando que a sensibilidade pode transformar o ensino da Matemática para estudantes com necessidades especiais.

Já na pesquisa *Do enredo à passarela da pesquisa: os saberes experienciais na docência em matemática*, Vieira (2022) destaca a importância da empatia e da sensibilidade na construção de uma relação professor-aluno mais humanizada, argumentando que o ensino da Matemática transcende a mera transmissão de conteúdos, envolvendo uma compreensão profunda das necessidades e contextos dos estudantes. Essa pesquisa revela atitudes de

professores que desenvolvem uma perspectiva empática, despontando o modo pelo qual eles conseguem transformar o ensino da Matemática em uma experiência mais significativa e acessível, a partir da influência de suas vivências pessoais e profissionais sobre a sua prática pedagógica.

O trabalho *Afetividade e educação matemática: um olhar a partir das teses que versam sobre o assunto* é um estudo teórico cujos dados foram obtidos por meio da leitura de textos que tratam da afetividade na perspectiva da Educação Matemática. Rocha Júnior (2024) investiga de que modo a dimensão emocional influencia a prática docente, demonstrando que a compreensão e o gerenciamento das emoções por parte dos professores são essenciais para a criação de ambientes de aprendizagem acolhedores e estimulantes. O autor argumenta que a empatia é um elemento fundamental para o desenvolvimento de um ensino de Matemática mais humanizado e efetivo, considerando-a imprescindível para que ocorram os processos de ensino e de aprendizagem.

A pesquisa de doutorado *Escuta, Autoria e Colaboração: articulações no contexto do Projeto Matemática Digital Humanizada (MaDHu)*, que gerou um artigo publicado no Boletim de Educação Matemática (Bolema), investiga o uso humanizado de tecnologias digitais na Educação Matemática. Os autores do artigo, Soares *et al.* (2024), argumentam que a perspectiva empática é essencial para integrar tecnologias ao ensino de Matemática de forma significativa, colocando as necessidades e experiências dos estudantes no centro do processo educativo. A pesquisa demonstra de que maneira os professores que adotam uma abordagem humanizada conseguem transformar o ambiente de ensino, promovendo conexões mais profundas e aprendizagens mais significativas.

Em *A didática da Matemática como disciplina: um estudo em cursos de licenciatura em matemática a distância*, Witt (2019) argumenta que a Didática da Matemática deve transcender aspectos técnicos e metodológicos, incorporando dimensões afetivas e relacionais que permitam aos professores desenvolver uma prática mais sensível e atenta às necessidades dos estudantes. A pesquisa destaca o papel essencial da formação docente para contribuir com o desenvolvimento de uma perspectiva empática no ensino da Matemática, a partir da disciplina Didática da Matemática em cursos de Licenciatura à distância, ressaltando a importância da formação humanística e empática dos futuros professores.

O artigo *Arte, Educação Matemática e empatia: algumas reflexões* aborda diretamente a relação entre empatia e Educação Matemática. Brolezzi (2018), que é doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), apresenta reflexões baseadas em uma revisão bibliográfica sobre o papel da apreciação estética, da criatividade, da empatia e da imaginação

como aspectos fundamentais na construção do conhecimento matemático e no seu ensino. O trabalho destaca como a integração entre arte e matemática pode promover uma abordagem mais empática e humanizada do ensino, permitindo que os professores estabeleçam conexões mais profundas com seus alunos e tornem o conhecimento matemático mais acessível e significativo.

O trabalho *Significação do Ensino de Ciências e Matemática na Formação de Professores*, de Santos e Valeiras (2020), destaca a importância de abordar o ensino de Ciências e de Matemática de forma humanizada e contextualizada. Os autores argumentam que a formação docente deve promover o desenvolvimento de uma perspectiva empática, que permita aos professores compreenderem as dificuldades e potencialidades de seus alunos. A pesquisa demonstra como a significação do ensino está intrinsecamente ligada à capacidade do professor de estabelecer conexões emocionais e cognitivas com seus estudantes, transformando o ensino da Matemática em uma experiência mais acessível e relevante.

Os trabalhos citados anteriormente endossam a relevância de uma perspectiva empática na docência. A defesa por uma abordagem humanizada no ensino fundamenta-se na compreensão de que a formação de professores deve transcender à mera transmissão de conteúdos, tal qual o ensino bancário apontado por Freire (2011). Destaca-se, ainda, a consciência de que lecionar não se resume ao ensino operacional da Matemática, mas de um envolvimento entre professor e aluno, baseada em uma compreensão profunda das especificidades e contextos dos estudantes envolvidos, utilizando uma abordagem humanizada e contextualizada, que permita ao professor estabelecer conexões emocionais e cognitivas com seus estudantes para transformar o ensino da Matemática em uma experiência mais significativa e eficaz.

Desse modo, sinto-me mais confiante para desenvolver esta pesquisa. Portanto, no próximo tópico, apresento as narrativas autobiográficas, a autoformação e a auto(trans)formação como conceitos essenciais que sustentam este trabalho.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As pesquisas narrativas podem contribuir para a compreensão dos processos formativos e reforçam a importância de escutar e valorizar a voz dos sujeitos em formação (Freitas & Fiorentini, 2007). Além disso, como afirmam Clandinin e Conelly (2000), as pesquisas narrativas autobiográficas, a partir dessa perspectiva, tornam-se um instrumento pedagógico e investigativo que revela a subjetividade, a identidade docente e os dilemas da prática pedagógica, possibilitando que o pesquisador se constitua como sujeito da pesquisa, vivenciando um processo de autoformação. Esses modos de descrição de experiências exercem grande influência na auto(trans)formação docente, pois esta ocorre por meio da conscientização e da ação crítica, à medida que o sujeito se engaja reflexivamente com sua prática e com o contexto social no qual está inserido (Henz, 2015).

Por outro lado, uma pesquisa narrativa autobiográfica é, por si só, um ato de insubordinação criativa (Barbosa, 2017), uma vez que o ato de narrar a sua própria experiência impulsiona o autoconhecimento e desponta ações que são insubordinadas criativamente, a partir da “consciência sobre quando, como e por que agir contra procedimentos ou diretrizes estabelecidas” (D’Ambrosio e Lopes, 2014, p. 29). Portanto, subscrevo a ideia de Assemany (2020), quando a autora ressalta que a insubordinação do profissional da educação consiste em desafiar as regras que o impossibilitam, em sua própria perspectiva, de exercer o seu papel para conseguir resultados melhores.

Neste momento, abro um espaço para situar historicamente o conceito de “insubordinação criativa” na literatura. Introduzido por Morris *et al.* (1981), em *Civilized Disobedience*, no contexto escolar, a insubordinação criativa refere-se à transgressão de normas institucionais que limitam a autonomia dos docentes e a capacidade de agir em prol de seus alunos, com o propósito de promover a melhoria da prática educativa. Essa prática, embora possa parecer contraintuitiva, é uma busca por soluções inovadoras e eficazes para os desafios da educação contemporânea sem, com isso, comprometer a ética profissional.

D’Ambrosio e Lopes (2015) desenvolveram esse conceito e utilizaram a expressão “subversão responsável” como sinônimo de “insubordinação criativa”. Para as autoras, o professor e o pesquisador subversivos responsáveis são desafiados em várias situações para as quais não encontram respostas, tendo que lidar com o imprevisto a todo momento por meio de um movimento contínuo sobre como eles se conhecem enquanto profissionais. Conforme afirma Assemany (2020): “nestes momentos de imprevisibilidade, são mobilizadas não só as

teorias e metodologias, mas também as concepções dos profissionais, seus sentimentos e o seu saber-fazer, despontando a criatividade e despertando a autonomia” (p. 81).

A partir do estudo que tenho realizado e sustentada pelos autores que eu carrego nesta dissertação, entendo que esta pesquisa se configura como uma ação de insubordinação criativa, que se mostrou um caminho viável para que minha identidade docente fosse preservada, ao mesmo tempo que refletida, repensada e mantida em constante processo de construção.

Buscar, em meu arcabouço de observações e impressões, nesses mais de dez anos de prática docente, elementos que me atravessaram e, não apenas me modificaram, como modificam cada contexto de sala de aula vivido e experienciado, tanto na condição de aluna quanto de professora, me permitiu compreender minhas ações contrárias às regras padronizadas (D'Ambrosio e Lopes, 2014). Essa é a principal razão pela qual considero que esta dissertação não deva ser apresentada no formato tradicional.

Com base nas ideias aqui apresentadas, sinto-me à vontade para realizar uma pesquisa narrativa autobiográfica e com formato insubordinado criativo (Barbosa, 2017), que desobedece aos padrões tradicionais de uma dissertação de Mestrado, especialmente, os estabelecidos pelo programa PROFMAT.

Assumindo-me como um ser inconcluso, que toma a curiosidade como base da produção de conhecimento e faz de seu inacabamento um permanente movimento (Freire, 2011), apresento este capítulo com referenciais importantes sobre as narrativas autobiográficas, autoformação e a auto(trans)formação docente, que embasam esta pesquisa.

3.1 Sobre a narrativa autobiográfica

O método autobiográfico configura-se como uma estratégia qualitativa de investigação que se fundamenta na narrativa de histórias de vida. Para Carvalho (2003), o cerne da pesquisa autobiográfica reside na relação entre a experiência vivida e a sua (re)elaboração narrativa. Essa dinâmica permite reviver e recriar o passado, possibilitando uma análise mais profunda dos significados atribuídos às experiências (Larrosa, 2002).

Apesar de bastante recente na área das Ciências da Educação, o método autobiográfico foi largamente empregado nas décadas de 1920/1930 pelos sociólogos da Escola de Chicago², buscando alternativas à sociologia positivista. Após isso, caiu em quase completo desuso nas

² A Escola de Chicago surgiu nos Estados Unidos, na década de 1910, por iniciativa de sociólogos americanos que integravam o corpo docente do Departamento de Sociologia da Universidade de Chicago, fundado pelo historiador e sociólogo Albion W. Small.

décadas seguintes, em razão da pesquisa empírica predominar entre os sociólogos norte-americanos. Segundo Bueno (2002), esse método permaneceu sendo utilizado apenas na Polônia sendo, praticamente, desconhecido por nós devido às barreiras da língua. Nas décadas de 1970/1980, na Europa, o método passou a ser novamente utilizado no campo da Sociologia, gerando muitas discussões, sobretudo, quanto aos procedimentos e aspectos epistemológicos da abordagem.

Um dos grandes representantes do método autobiográfico como instrumento teórico-metodológico é o sociólogo alemão Fritz Schütze. Nos anos 1970, ele desenvolveu um método de produção e análise de dados narrativos, cuja principal característica é a exploração de relatos que o narrador produz sem preparação prévia e sem interrupção do entrevistador, ou seja, narrativas improvisadas. O pesquisador implementa a metodologia narrativa por narrativas das histórias de vida a partir de um convite amplo e não diretivo, com perguntas específicas sobre a história narrada somente ao final da contação.

O método autobiográfico permite que apareça uma informação de primeira ordem para elucidar o processo educativo mais profundamente (Bolívar; Domingo; Fernández, 2001). É um método que permite aos docentes pensarem sobre sua vida profissional, apropriarem-se da experiência vivida, além de adquirirem novas compreensões sobre si como base do desenvolvimento pessoal e profissional. Além disso, o método favorece os docentes a, partindo de suas próprias experiências, compreenderem sua ação profissional podendo, com isso, mudar o que não lhes favorece em sua jornada profissional, promovendo o resgate da dimensão pessoal do trabalho docente. Essa perspectiva também é defendida por Josso (2010), que afirma que professores podem ser ouvidos ao dizerem o que sentem, como trabalham, quais suas dificuldades e limitações e como poderiam, pela experiência coletiva, melhorar sua atividade docente. Nessa perspectiva, o professor deixa de ser mais um sujeito em formação e passa a ser sujeito da formação.

Ao situar a pesquisa autobiográfica dentro da pesquisa qualitativa, é possível estabelecer um paralelo com a pesquisa narrativa, uma vez que ambas as abordagens valorizam as histórias individuais e coletivas como fonte de conhecimento (Carvalho, 2003; Delory-Momberger, 2016). Tanto a narrativa autobiográfica quanto a pesquisa narrativa valorizam a dimensão subjetiva da experiência humana, buscando compreender os significados que os indivíduos atribuem a suas ações e vivências, utilizam narrativas como fonte de dados, explorando a riqueza e a complexidade das histórias de vida para construir conhecimento, opõem-se às metodologias quantitativas tradicionais, que priorizam a objetividade e a generalização, buscando compreender os processos de construção da experiência, os sentidos atribuídos às

vivências e as relações entre o indivíduo e o contexto social (Bolívar, 2002). O uso de narrativas autobiográficas como ferramenta formativa na constituição da identidade docente tem se consolidado como uma prática relevante no campo da Educação Matemática, especialmente por sua capacidade de articular experiência, reflexão e conhecimento. Embasam esse argumento Josso (2004) e Dominicé (2010), que defendem que narrar a própria trajetória favorece o exercício da autorreflexão crítica, promovendo um processo de autoformação contínua, ampliando a consciência profissional, contribuindo não apenas para o desenvolvimento pessoal e profissional do docente, mas também para a emergência de práticas pedagógicas mais conscientes, sensíveis e transformadoras.

Além disso, a narrativa enquanto método de pesquisa incentiva a reflexão crítica sobre as trajetórias individuais e coletivas, desafiando as narrativas dominantes e promovendo a construção de novos conhecimentos. Segundo Rocha e Passeggi (2012), a natureza reflexiva dessa pesquisa possibilita que, ao investigar a própria história de vida, o pesquisador se torne sujeito e objeto de sua pesquisa, promovendo um processo de autoconhecimento e desenvolvimento profissional. Conforme Dias (2008), essa abordagem é relevante para a formação de professores, pois possibilita a construção de uma prática pedagógica mais significativa e personalizada, valorizando a experiência individual e a construção de significados.

A partir dessa perspectiva, a narrativa configura-se como um espaço privilegiado para a construção de sentido e a compreensão da experiência docente. Como afirma Saveli (2006), o memorial, que é um exercício de escrita em que o narrador busca traçar uma versão em diferentes intervalos de tempo de si mesmo enquanto gênero narrativo, permite aos professores refletirem sobre seus dilemas e desafios, revelando as complexidades da prática pedagógica. Essa ideia encontra eco nas reflexões de Bakhtin (2004) que destaca o valor biográfico da narrativa como um instrumento de autoconhecimento e de construção de sentido. Ao narrar suas experiências, os professores podem ressignificar suas práticas e construir uma identidade profissional mais autônoma e crítica.

Além disso, Nóvoa (1992) garante que a análise de materiais escritos por professores pode oferecer um novo campo de possibilidades interpretativas para a pesquisa em educação pois o professor, ao relatar, expõe conhecimentos adquiridos no percurso como docente, retomando questões do período como estudante, desde a educação básica e superior, até a prática profissional, como afirma Tardif (2002):

[...] o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com

a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola [...] (Tardif, 2002, p. 11).

Enquanto profissionais docentes e agentes de pesquisa, devemos buscar entender nossas perspectivas, inseguranças, certezas e incertezas e, a partir disso criar alternativas, enxergar possibilidades e percorrer novos trajetos e alternativas de apresentação de dissertação, buscando assim “um gênero de pensamento e de escrita que pretende questionar e reorientar as formas dominantes de pensar e de escrever em um campo determinado” (Larrosa, 1994, p. 35).

A pesquisadora Delory-Momberger (2008) atribui um papel central à narrativa na construção da identidade e do conhecimento. Ao narrar suas experiências, os indivíduos não apenas as descrevem, mas também as interpretam e atribuem-lhes significado. Esse processo de autoformação, segundo a autora, é fundamental para que os saberes adquiridos na prática sejam reconhecidos socialmente. A autora destaca a importância do procedimento das histórias de vida em formação como um método que possibilita essa autoformação, na medida em que incentiva os sujeitos a refletirem sobre suas trajetórias e a darem significado às suas experiências.

Nóvoa (1992, p. 30) aponta o “duplo estatuto de ator e investigador” dos professores, cuja atuação cria as condições para que a produção do saber, e não o seu consumo, se constitua no eixo e no meio pelo qual se processe a formação. Dessa forma, para o autor, a abordagem biográfica prioriza o papel do sujeito na sua formação, o que quer dizer que a própria pessoa se forma mediante a apropriação de seu percurso de vida, ou do percurso de sua vida escolar. Admite-se, por isso, a existência de uma nova epistemologia da formação.

Dominicé (1988), Finger (1988) e Josso (1999), em meados de 1980, uniram-se quando vislumbraram “um novo horizonte teórico no campo da educação de adultos para uma abordagem da formação centrada no sujeito-aprendiz, utilizando a mediação de uma metodologia de pesquisa-formação articulada às histórias de vida” (Josso, 1999, p. 14). Essa alternativa de formação, para a autora, significa a busca “de uma compreensão biográfica da formação e, *a fortiori*, da autoformação mediante os procedimentos de pesquisa-formação [...]” (Josso, 1999, pág. 14).

Com base nas ideias dos autores citados, destacamos que o método autobiográfico não se limita a uma mera coleta de dados biográficos, mas envolve um processo de investigação que visa compreender a complexidade da experiência humana e as relações entre o indivíduo e o contexto social. Ao adotar essa perspectiva, a pesquisa em educação pode contribuir para a construção de teorias mais adequadas à realidade dos sujeitos aprendentes. Portanto,

consideramos que o relato de nossas próprias histórias proporciona a autoformação e, consequentemente, a auto(trans)formação, temas que serão descritos no próximo tópico.

3.2 Autoformação e auto(trans)formação

A autoformação constitui-se como um processo reflexivo e intencional pelo qual o indivíduo toma consciência de sua própria trajetória formativa, assumindo protagonismo em seu desenvolvimento profissional e pessoal. Na perspectiva da narrativa autobiográfica, esse processo ganha contornos ainda mais significativos, pois, ao narrar minhas próprias experiências docentes, estabeleço um diálogo interno que me permite reconhecer os momentos de ruptura, transformação e crescimento que marcaram minha trajetória como professora de Matemática. Como aponta Henz (2015, p. 20), a autoformação não ocorre de maneira isolada, mas sim por meio de “uma circularidade em espiral ascendente proativa que se movimenta dentro da condição ontológica do inacabamento humano em busca do *ser mais*”. Nesse sentido, ao revisitar minhas práticas pedagógicas através da pesquisa narrativa, não apenas registro experiências passadas, mas construo um conhecimento novo sobre mim mesma e sobre minha atuação profissional, reconhecendo-me como sujeito inacabado e em constante formação (Freire, 2011).

A auto(trans)formação, por sua vez, surge como consequência desse processo reflexivo, representando as mudanças profundas que ocorrem quando o sujeito, consciente de seu inacabamento, abre-se para novas possibilidades de ser e estar no mundo. Em minha trajetória docente, percebo que a auto(trans)formação só se tornou possível quando, através da narrativa autobiográfica, pude confrontar minhas práticas anteriores com novas perspectivas educacionais, ressignificando experiências como a do projeto interdisciplinar sobre corrupção e as aprendizagens durante meu período de afastamento por questões de saúde. Como afirma Larrosa (2002, p. 21), a experiência é “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”, e foi precisamente ao ser tocada por essas vivências e ao refletir sobre elas que me percebi em transformação.

No que tange a auto(trans)formação, a sua concepção se funda em um processo inerente à educação, que ocorre por meio da conscientização e da ação crítica (Henz e Signor, 2018). Segundo Freire (2011), esse processo está intrinsecamente ligado à capacidade de assumir responsabilidades por nossas decisões e de intervir na realidade para transformá-la. A transformação de si e do mundo envolve uma postura crítica e dialética, onde a prática e a reflexão são interligadas, promovendo mudanças tanto internas quanto externas.

A tomada de consciência do seu próprio fazer pedagógico, em um processo permanente de reflexão, (des)construindo práticas e (re)construindo-as, em vistas de uma perspectiva humanizadora comprometida com a conscientização e libertação de todos, permitindo o repensar das práticas e de auto(trans)formação permanente. Uma forma de sentir/pensar/agir que estará fortemente correlacionada com a transformação não somente da realidade, mas também de uma perspectiva de mudança do próprio ser, vislumbrando a condição de auto(trans)formação pessoal e profissional.

Acreditamos que as experiências que nos afetam, elas também transformam e promovem a reflexão dos professores envolvidos no processo, a respeito de suas práticas (Larrosa, 2002). Nesse caso, quando nos abrimos para a experiência, permitindo que ela nos afete de maneira profunda, somos transformados.

Freire (2011) problematiza a concepção tradicional de ensino, na qual o professor é visto como detentor absoluto do conhecimento e o aluno como um receptor passivo, definindo esse modelo como educação bancária. Para o autor, tanto o que ensina quanto o que aprende estão em constante processo de formação e transformação. Ao ensinar, o professor não apenas transmite conhecimentos, mas também se coloca em uma posição de aprendiz, ao entrar em contato com diferentes perspectivas e questionamentos. Da mesma forma, o aluno, ao aprender, não se limita a absorver informações, mas também contribui para a construção do conhecimento coletivo. Ambos se transformam mutuamente nesse processo, em que ensinar e aprender são ações indissociáveis.

A identidade docente, segundo Assemany (2020), revela-se como uma construção dinâmica e em constante transformação. Corroborando essa perspectiva, Gee (2000) nos lembra que a identidade não é estática, mas sim um processo contínuo de (re)construção. Essa concepção, que permeia diversas áreas do conhecimento, inclusive a educação, implica que os professores estão sempre se reinventando, (re)significando suas práticas e ressignificando suas identidades profissionais. Tal processo, como apontam Holland *et al.* (1998), ocorre de forma singular e colaborativa, moldado pelas experiências individuais e pelas interações com o meio. Nessa perspectiva, os professores se configuram como agentes ativos na construção de suas próprias identidades profissionais, corroborando a ideia de Nóvoa (2002) de que os docentes são produtores de sua própria profissão.

Além disso, Assemany (2020) fundamenta que a auto(trans)formação é um componente fundamental e intrínseco à identidade docente, uma vez que essa identidade não é estática e acabada, ela se constrói e se reconstrói ao longo da trajetória docente, em um processo de constante aprendizado e desenvolvimento. A auto(trans)formação, iniciada na formação inicial

e perpassando toda a vida profissional, é impulsionada pela experiência e pela reflexão sobre as próprias práticas pedagógicas, o que podemos definir como autoformação.

Freire (2011) argumenta que o professor é um ser inacabado, pois um profissional reflexivo é consciente de que sua formação é um processo contínuo e inconcluso. A busca por saberes e o desenvolvimento da profissionalidade docente se fundamentam na premissa de que a (re)avaliação da prática, o conhecimento dos educandos, a reflexão sobre o fazer docente e a preocupação com o impacto de suas ações na identidade dos sujeitos são elementos permanentes em sua trajetória (Henz e Signor, 2018).

Para Lopes *et al.* (2021), a identidade docente é complexa ao ponto de transcender a formação inicial e a especialização em sua área de atuação. Há que se considerar uma série de fatores como o contexto escolar, os saberes prévios dos alunos, a história da instituição onde se atua e, principalmente, o tipo de educação que se almeja construir. A metodologia adotada pela escola e a forma como essa proposta é implementada também são fatores cruciais a serem considerados.

A profissão de professor implica a consciência de que a aprendizagem é um processo constante, que se dá na interação com os outros e com as diversas situações vivenciadas. Reconhecer a auto(trans)formação permanente como parte intrínseca da práxis educativa é um caminho para torná-la mais significativa. Henz e Signor (2018) destacam que a formação do educador faz sentido quando ele compreende que o espaço-tempo de dar aula é o mesmo no qual ele aprende a fazê-la e se constitui como agente de seu próprio fazer pedagógico. É por meio de processos contínuos de auto(trans)formação que o educador reconstrói sua prática pedagógica e sua concepção de educar.

A auto(trans)formação de professores ocorre por meio de uma circularidade em espiral ascendente proativa, que se movimenta dentro da condição ontológica do inacabamento humano em busca do “ser-mais”, conforme assinalado por Henz (2014). Além disso, esse processo não ocorre de forma linear ou isolada; todos estão interligados uns nos outros, dentro da processualidade dialética de uma espiral (Henz e Freitas, 2015). Na figura abaixo, apresentamos, de forma sistematizada, esse movimento.

Figura 2 — Movimentos metodológicos dos círculos dialógicos investigativo-formativos



Fonte: Henz e Freitas (2015)

O diálogo que se estabelece ao ouvir o outro e a si mesmo, através de uma escuta sensível/olhar aguçado, está relacionado à descoberta do inacabamento, ou seja, à “progressiva consciência de que, como humanos, estamos em permanente processo de busca de auto(trans)formação” (Henz e Freitas, 2015, p. 79). É nessa descoberta que nos empoderamos para (re)pensar e (re)inventar a realidade e as práticas educativas cotidianas. Desse modo, atravessamos os momentos de emersão/imersão nas temáticas, quando repensamos nossas vivências, problematizando-as por meio do diálogo (com o outro ou consigo mesmo), mantendo um distanciamento e desvendando a realidade, em busca de compreensão dos acontecimentos, de maneira que possamos “olhar de fora” nossa prática para refletir sobre ela e reelaborá-la, alcançando uma re-criação do registro existente e, conseqüentemente, uma auto(trans)formação ao se perceber como sujeito capaz de alterar sua realidade, num processo de fazer e refazer-se a si mesmo.

A auto(trans)formação propicia o movimento da conscientização, que consiste na tomada de consciência do processo conduzido e na busca por alternativas para a ação concreta: a transformação da própria realidade. Esse processo requer a transformação de suas práticas em todos os âmbitos e dimensões do seu sentir, pensar e agir (Henz, 2003). “Cada um dos participantes vai tomando consciência das situações-limite que o circundam e começa a refletir criticamente sobre elas” (Henz e Freitas, 2015, p. 80).

4 APORTE METODOLÓGICO

Esta é uma pesquisa qualitativa, de índole narrativa autobiográfica (Josso, 2010; Carvalho, 2003), que recorre às experiências narradas (Larrosa, 2002) para a percepção dos momentos de auto(trans)formação docente (Henz, 2015). Desse modo, apresento uma narrativa sobre o projeto *Corrupto. Eu?!*, idealizado e aplicado por mim e uma colega de profissão, a fim de evidenciar as experiências *in loco* que impactaram na minha docência, que suscitaram a minha autoformação e, conseqüentemente, a minha auto(trans)formação profissional.

4.1 Contexto histórico e escolar do Projeto *Corrupto. Eu?!*

O projeto *Corrupto. Eu?!* foi desenvolvido no ano de 2016, em uma escola pública conveniada com a Mitra Diocesana de Petrópolis e Prefeitura Municipal de Petrópolis. Foi conduzido por mim em parceria com uma professora de Língua Portuguesa e contou com a participação especial do padre responsável pela paróquia ligada à escola na época. Foi desenvolvido nas 2 (duas) turmas de 9º ano do Ensino Fundamental da escola, separadamente, devido a quantidade de alunos de cada turma.

Este projeto alinhou-se com o Congresso da Pastoral de Educação³ do ano de 2016, de tema Virtudes. Honestidade era uma das possíveis virtudes a ser trabalhada no bimestre aplicado. Decidimos por esse tema pois noticiários do Brasil, na época, citavam com frequência diversos casos de corrupção, tendo como principal personagem a Operação Lava Jato, que iniciou em 17 de março de 2014, prendeu e condenou mais de cem pessoas e terminou em 1º de fevereiro de 2021.

Cabe ressaltar que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) propõem que, o tema transversal Ética esteja presente na escola por meio de trabalhos que possibilitem o desenvolvimento da autonomia moral, de modo que os alunos sejam capazes de adotar, no dia-a-dia, repúdio às injustiças, intensificando o senso de honestidade e possibilitando o desenvolvimento da autonomia moral: “A proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais é que a ética seja uma reflexão sobre as diversas atuações humanas e que a escola considere o convívio escolar como base para sua aprendizagem [...]” (Brasil, 1998, p. 66). Em consonância

³ A Pastoral de Educação é uma ação da Igreja Católica Apostólica Romana no Brasil que objetiva oferecer às crianças, aos jovens e adultos o encontro com os valores culturais do próprio país, descobrindo ou integrando neles a dimensão religiosa e transcendente, promovendo, nos processos educativos, valores de solidariedade, éticos e morais.

com esse documento e com a Lei Federal nº 9.394/96 que, em seu artigo 27, inciso I, estabelece que os conteúdos curriculares da educação básica devem difundir “valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática”, elaboramos, planejamos e trabalhamos esse projeto.

O projeto teve como objetivo promover a reflexão crítica dos alunos sobre atitudes individuais prejudiciais à coletividade e ao direito alheio, questionando pequenos desvios de conduta que possam gerar grandes consequências no futuro, tendo por base a discussão sobre a corrupção política ser decorrente de posturas individuais.

A metodologia utilizada no projeto combinou diferentes recursos didáticos: vídeos, debates, questionário, atividades em grupo e individuais. A escolha dos vídeos foi estratégica, buscando apresentar casos que pudessem gerar identificação e reflexão por parte dos estudantes. Com base no conteúdo programático previsto para o bimestre em curso das turmas, idealizamos os planos de aula de cada disciplina e as avaliações, que serão descritos a seguir.

4.2 Projeto *Corrupto. Eu?!*

Esse projeto constitui-se como uma proposta pedagógica desenvolvida em uma escola municipal pública do município de Petrópolis/RJ, integrando princípios da Educação Matemática Crítica, o tema transversal Ética e valorizando o ensino por investigação com uma abordagem ética e reflexiva sobre questões sociais contemporâneas, bastante pertinente à época em que foi aplicado e ainda necessário nos dias atuais. A atividade foi elaborada para séries do último ano do Ensino Fundamental, aplicada em duas turmas de 9º (nonos) anos e buscou promover, por meio de uma sequência didática investigativa, a análise crítica de situações que envolviam corrupção e comportamentos corriqueiros que pudessem trazer prejuízo a sociedade.

A proposta partiu do estudo de casos reais relatados em reportagens publicadas na época e aplicação de um estudo de caso, o Teste de Honestidade, aplicado na universidade federal brasileira de Cornélio Procopio, no Paraná, onde os estudantes foram incentivados a analisar os resultados dessa aplicação a partir de conceitos sociais e conteúdos relativos às disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa estudados naquele bimestre ou já adquiridos anteriormente. A atividade, no caso da disciplina Matemática, que será o foco desse trabalho, exigia o uso de porcentagens, regra de três, proporcionalidade e análise de gráficos, possibilitando, assim, o desenvolvimento de habilidades matemáticas aliadas à formação cidadã.

A elaboração do projeto considerou, além dos conteúdos matemáticos, aspectos éticos, políticos e sociais, levando os estudantes a refletirem sobre o seu papel na sociedade e sobre os

impactos da corrupção na vida cotidiana. Nesse sentido, o projeto *Corrupto. Eu?!* ultrapassa os limites do ensino tradicional da Matemática, propondo uma prática pedagógica crítica e transformadora, na qual a disciplina se torna uma ferramenta para a leitura do mundo e para o exercício da cidadania.

O desenvolvimento do projeto foi analisado, nesta pesquisa, à luz da perspectiva da auto(trans)formação docente, destacando meu papel de professora em formação como autora e pesquisadora de minha própria prática. A atividade integrou-se ao meu percurso reflexivo enquanto pesquisadora, configurando-se como um espaço de ressignificação de minha identidade docente, marcada pela busca por uma docência mais empática, crítica e comprometida com a justiça social.

Segue o detalhamento do processo completo de concepção desse projeto, a começar pelo planejamento que ocorreu por meio de etapas cujos pormenores serão agora mencionados.

Quadro 1 — Planejamento do Projeto *Corrupto. Eu?!*

Etapas	Ação	Contexto
Inicial	Reunião entre os professores participantes	As professoras de Matemática (M) e Língua Portuguesa (LP) discutiram sobre o tema Virtudes e decidiram elaborar o projeto.
Segunda	Discussão das ideias e elaboração do roteiro	As professoras de M e LP expuseram suas ideias e formalizaram o roteiro por escrito.
Terceira	Seleção de Vídeos e Desenvolvimento do Questionário	<i>Download</i> dos vídeos escolhidos, seleção das perguntas a serem feitas como um <i>quiz</i> ⁴ e confecção das plaquetas.
Quarta	Definição de Data, Convite à participação especial e Reserva da sala de vídeo	Junto à gestão escolar, as professoras de M e LP definiram a data da apresentação do projeto aos alunos, definiram as turmas participantes, reservaram a sala de vídeo e formalizaram o convite ao Padre para um Momento de Reflexão.
Quinta	Elaboração do Plano de Aula e Avaliações baseados no Projeto	As professoras de M e LP elaboraram os planos de aula e avaliações de suas respectivas disciplinas baseadas no conteúdo programático previsto para aquele bimestre de modo a trabalhar o Projeto durante as aulas.

Legenda: M - Matemática – LP - Língua Portuguesa

Fonte: Autora

⁴ O *quiz* encontra-se no Anexo A.

A etapa inicial do projeto foi uma reunião entre mim e a professora de Língua Portuguesa para discutirmos sobre o tema Virtudes e, a partir disso, por sugestão de minha colega, decidimos elaborar o projeto. A seguir, na segunda etapa, discutimos as ideias pensadas individualmente e elaboramos um roteiro, formalizando-o por escrito.

Na terceira etapa, selecionamos os vídeos que seriam apresentados no primeiro momento do desenvolvimento do projeto, fizemos os downloads destes vídeos, além de definirmos as perguntas a serem feitas como um *quiz* e confeccionarmos as plaquetas a serem disponibilizadas aos alunos para efetuarem suas respostas.

Na quarta etapa, junto à gestão escolar, definimos a data da apresentação do projeto aos alunos, definimos quais seriam as turmas participantes, reservamos a sala de vídeo onde ocorreria o primeiro momento de desenvolvimento do Projeto e formalizamos o convite ao Padre para um Momento de Reflexão.

Na quinta e última etapa, elaboramos os planos de aula e avaliações de nossas respectivas disciplinas baseadas no conteúdo programático previsto para aquele bimestre de modo a trabalhar o Projeto durante as aulas. O conteúdo matemático e avaliação serão detalhados mais à frente.

O desenvolvimento desse projeto aconteceu por meio de atividades diversificadas, individuais e em grupo, como exibição de vídeos, debate, *quiz*, momento de reflexão além da aplicação prática de um estudo de caso na própria escola, o Teste de Honestidade, discussão/organização dos dados obtidos a partir desse estudo durante as aulas seguintes, sob a perspectiva dos conteúdos estudados em cada disciplina, apresentando suas conclusões à comunidade escolar e, concluído, por meio de uma avaliação escrita aplicada pelas professoras supervisoras. A seguir, destaco cada momento e sua respectiva especificação.

Quadro 2 — Desenvolvimento do Projeto *Corrupto. Eu?!*

Momento	Ação	Contexto
Primeiro	Exibição dos Vídeos, Debate, Quiz e Momento Reflexão	Os alunos foram apresentados ao projeto, refletiram e debateram sobre os vídeos exibidos, participaram ativamente do Quiz e do Momento Reflexão proposto
Segundo	Atividade em Grupo para confecção de cartazes e aplicação do Teste de Honestidade	Os alunos, baseados em um dos vídeos assistidos, aplicaram o Teste de Honestidade no pátio da escola, organizando a estrutura necessária para tal
Terceiro	Recolha do Material Utilizado e Registro dos Dados Obtidos	Sob a supervisão das professoras de M e LP, os alunos recolheram os itens usados na aplicação do Teste e registraram os dados obtidos
Quarto	Debate sobre os Resultados e Aprofundamento nas áreas de Conhecimento	As professoras de M e LP trabalharam os resultados obtidos em sala de aula sob a perspectiva do conteúdo programático estudado nas turmas. O cronograma das aulas de matemática será detalhado no tópico 3.3
Quinto	Reflexão sobre os Resultados e Conclusão	As professoras e turmas participantes refletiram sobre os resultados obtidos e apresentaram suas conclusões para a comunidade escolar
Sexto	Avaliação	Para conclusão do Projeto os alunos foram submetidos a avaliações de acordo com os conhecimentos construídos durante a execução do Projeto

Legenda: **M** = Matemática – **LP** = Língua Portuguesa

Fonte: Autora

No primeiro momento, os alunos foram levados para a Sala de Vídeo da escola, onde apresentei, para eles, a motivação para elaboração do projeto e as atividades que seriam feitas naquela oportunidade. Feito isso, foram exibidos 4 vídeos postados na plataforma *Youtube* que retratavam diferentes situações reais sobre a conduta humana e, ao final da exibição de cada vídeo, eu e a outra professora promovemos reflexão e debate sobre os casos abordados.

O primeiro vídeo foi um trecho de 2:06s com uma reportagem sobre um projeto aplicado em uma universidade federal brasileira de Cornélio Procopio, no Paraná, que disponibilizou picolés, convidou os consumidores a deixarem o pagamento na urna e se servirem, sem que

houvesse vendedor ou câmera monitorando. Ao fim do estoque, contava-se o dinheiro arrecadado e divulgava-se o balanço. De imediato, diversos alunos comentaram que pegariam e não pagariam, ou fizeram comentários alegando que quem havia exposto os produtos desejava ser roubado, pois esse seria o comportamento esperado pelos consumidores, segundo eles. Na intenção de fazê-los refletir, questionamos se esse comportamento era correto e comentamos de países que usam de método semelhante para venda de produtos, além de questionar se retirar o produto sem efetuar o devido pagamento não seria furto. Os alunos mostraram-se reflexivos, e aqueles que discordavam dos primeiros comentários feitos por seus colegas de turma, pareceram encorajados a expor sua discordância com o não pagamento dos picolés. Quando a maioria parecia convicta de que não seria correto não pagar, levantamos o seguinte questionamento: “E se fossem medicamentos? A necessidade justifica o desvio de conduta?”

O segundo vídeo, com duração de 2:55s, datado de meados do ano de 2011, expunha o caso de um motorista de ônibus da Viação 1001 que devolveu ao dono mais de 74 mil reais que havia sido deixado dentro do ônibus que ele dirigia em uma de suas viagens entre Nova Friburgo e o Rio de Janeiro. O ato tornou-se referência positiva em todo Brasil e ganhou maior destaque porque foi uma das vítimas que perderam vários bens na tragédia ocorrida na região serrana do Rio de Janeiro. Os alunos não discordaram de tal comportamento e não foram feitos tantos comentários como após o vídeo anterior, ao passo que questionamos: “Ser honesto é fácil em todas as situações? A honestidade pode me trazer prejuízo?” Boa parte dos alunos afirmavam que ser honesto não era uma opção, mas uma obrigação. Houve relatos de alunos que já tinham devolvido troco que receberam, por engano, a mais e outro aluno, timidamente, expôs que, em alguns casos, não é fácil ser honesto, principalmente, quando se trata de algo essencial como alimento ou medicamento.

O terceiro vídeo, com duração de 02:59s, referia-se ao atleta queniano, Abel Mutai, que estava prestes a ganhar a corrida quando, por um equívoco, relaxou o ritmo e começou a cumprimentar o público, acreditando ter vencido a prova. O segundo colocado, logo atrás, Ivan Fernandez Anaya, não quis aproveitar a oportunidade para acelerar e vencer. Permaneceu às suas costas, gesticulando para que o queniano compreendesse a situação e conduzindo-o até o fim, o fez vencer a prova. Questionamos: “Qual seria o seu comportamento em situação semelhante?”. A maior parte dos alunos concordou com o comportamento do segundo colocado, alguns alegaram que não seria digno vencer em tais circunstâncias. Outros alunos, concordaram que não seria um bom comportamento, mas inferiram que, se Anaya fosse brasileiro, a situação seria diferente.

O quarto e último vídeo, com duração de 1:46s, expunha uma cozinheira pernambucana

falando sobre o que definia corrupção como um comportamento não restrito a políticos, mas extensivo à população civil, criticando a “cultura da esperteza” que justificaria desvios de conduta para obter vantagem ou a responsabilização de outrem por maus comportamentos próprios, concluindo que devemos refletir sobre e mudar determinados hábitos para vivermos em uma sociedade mais justa. O vídeo estava, à época, viralizado nas redes sociais. Nossos questionamentos aos alunos foram: “O que entendemos por ‘jeitinho brasileiro’? O costume do ‘jeitinho brasileiro’ é benéfico? Como pequenas atitudes próprias repercutem na cultura de uma nação?” E, a essa altura, os alunos já se mostravam atentos e reflexivos sobre comportamentos tidos como normais/comuns, mas que poderiam não ser corretos, criticando desvios de conduta para obter vantagem e fazendo comentários como: “Não devemos fazer ao outro o que não desejamos que façam conosco.”

Em seguida, ainda no primeiro momento, os alunos foram separados em 2 (dois) grupos e elegeram três representantes para responderem a um questionário (teste ou *quiz* sobre honestidade) utilizando plaquetas fornecidas com as respostas: “Sim”, “Não” e “Depende”, tendo que justificar suas respostas.

Os estudantes foram incentivados a participar ativamente das atividades, expressando suas opiniões e construindo conhecimentos de forma colaborativa. Intermediados pela outra professora, após discussão entre os grupos, apresentaram oralmente as conclusões a que chegaram. Foi interessante vê-los refletirem sobre comportamentos corriqueiros do cotidiano que podem ser vistos como pequenos atos de corrupção e perceber que concluíam que pessoas comuns que possuem o costume de agirem de modo a prejudicar outros ou obter vantagem no dia a dia, quando tiverem oportunidade ou ocuparem cargos de chefia/poder, continuarão a agir assim e prejudicarão a muitos, além de tomarem para si a responsabilidade, enquanto sociedade, de terem comportamentos honestos mesmo que não estejam sendo observados.

O encerramento desse momento foi conduzido pelo Padre, que promoveu reflexões bíblicas e filosóficas junto aos alunos e, ao final, os discentes foram desafiados a aplicar os conhecimentos ali construídos em seu cotidiano, propondo ações que promovessem o senso de honestidade, baseado em preceitos morais socialmente válidos, e a cidadania na escola e nos diversos locais que frequentavam.

No segundo momento, como aplicação prática, na escola, propusemos uma aula de campo para aplicação do Teste de Honestidade assistido no primeiro vídeo, com as adaptações necessárias. Para isso, disponibilizamos 1 (um) saco de bala para cada uma das turmas de 9º ano que organizaram, na semana seguinte, o Teste de Honestidade, confeccionando cartazes para informar que era só pegar a bala e depositar o dinheiro no recipiente indicado, arrumando

um local no pátio da escola para disponibilizá-las, sem que houvesse vendedor nem câmera vigiando, durante os horários de intervalo do turno da manhã.

O terceiro momento se deu quando o estoque de balas terminou. Organizamos o pátio da escola, recolhemos o material e registramos os resultados obtidos a fim de discuti-los no quarto momento.

O quarto momento ocorreu durante as aulas de Português e Matemática ocorridas após essa experiência. Nas aulas de Matemática, foram trabalhados conteúdos como Conjunto dos Números Racionais e revisamos operações com números racionais na forma decimal, pois os alunos precisaram contabilizar qual valor deveria ser arrecadado de acordo com o total de balas que possuíam e o valor que haviam estipulado para cada uma delas, além de calcular o total arrecadado e comparar com o valor que deveria ser obtido caso não houvesse ausência de pagamentos. Ademais, foram desafiados a expressarem em forma de porcentagem a taxa dos que pagaram e daqueles que deixaram de pagar, por exemplo, comparando os resultados entre os intervalos do turno da manhã que participaram do experimento.

De posse desses dados, no quinto momento, os alunos construíram tabelas e gráficos com os dados obtidos registrando os resultados em um relatório e expuseram suas conclusões, por meio de cartazes, no pátio da escola para conhecimento de todos os demais alunos da escola e da equipe escolar.

Foram criadas condições para os alunos mostrarem os saberes prévios que possuíam sobre o assunto investigado, dando-lhes a oportunidade de construir conhecimentos novos e desconstruir comportamentos prejudiciais a ele ou outrem, variando o modo e os instrumentos de avaliação visando possibilitar a aprendizagem de alunos que apresentavam dificuldades, exercitando a sociabilidade e a empatia dentre outras competências, além de desenvolver a autoestima do aluno e a confiança em si mesmo. Foi satisfatório perceber que nossa estratégia surtiu efeito, fazendo com que os alunos, inclusive, comentassem entre si e com alunos de outras turmas sobre comportamentos que julgavam não serem corretos ocorrerem na escola ou fora dela.

A pedagogia aplicada foi direcionada para o desenvolvimento da capacidade investigativa, reflexiva e crítica dos alunos, visando a assimilação de conceitos morais e acadêmicos, procedimentos e atitudes necessárias por toda vida, de modo a repercutir no comportamento dos alunos não apenas no ambiente escolar como fora dele. Por meio da reflexão e exemplos apresentados, nossa intenção foi incentivar a formação de cidadãos mais reflexivos e éticos e, com isso, uma sociedade mais honesta. Professores de outras áreas, como sociologia, mencionaram quão reflexivos os alunos estavam sobre atitudes cotidianas

destacadas no projeto ou não e como estavam mais atentos ao comportamento próprio e dos colegas, ou seja, “os alunos mostraram-se capazes de refletirem criticamente sobre a realidade a que pertencem, constatando e intervindo para transformá-la” (Moreira, 2017, p. 97).

O sexto momento culminou com a aplicação de uma avaliação⁵ proposta aos alunos, de acordo com os conhecimentos construídos durante todo o desenvolvimento do projeto.

4.3 O Projeto *Corrupto. Eu?! nas aulas de Matemática*

A elaboração do projeto teve cunho pedagógico e didático. No que tange as aulas de Matemática, o meu objetivo era proporcionar aos alunos uma compreensão clara sobre o conjunto dos números racionais, suas propriedades e aplicações, além de seu possível proveito na vida cotidiana. Através de atividades práticas e teóricas, os alunos tiveram de ser capazes de identificar, representar, interpretar e operar com números racionais em diferentes contextos, além de proporcionar um domínio teórico deste conteúdo relacionado à prática cotidiana dos alunos.

A seguir, destaco os objetivos específicos do ensino da Matemática no contexto do Projeto *Corrupto. Eu?!:*

- Identificar os números racionais em diferentes representações (fracionária, decimal e taxa percentual);
- Compreender e aplicar as operações básicas (adição, subtração, multiplicação e divisão) envolvendo esses números;
- Resolver problemas práticos que envolvam números racionais;
- Desenvolver habilidades de raciocínio lógico e crítico ao trabalhar com o conjunto dos números racionais;
- Promover a interação entre os alunos através de atividades lúdicas e colaborativas.

As aulas foram divididas em 3 partes, a saber:

- Definição, Propriedades e Operações com números racionais;
- Porcentagem e Construção de Gráficos e Tabelas;
- Avaliação.

Apresento o detalhamento de cada uma dessas partes nas subseções que seguem:

⁵ O protótipo dessa avaliação encontra-se no Anexo B.

4.3.1 Definição, Propriedades e Operações com números racionais.

Com o objetivo de consolidar os conhecimentos matemáticos mobilizados durante o desenvolvimento do projeto interdisciplinar *Corrupto. Eu?!*, apresento uma sequência de atividades voltadas à revisão e aprofundamento do conteúdo relativo aos Números Racionais. Essa fase foi cuidadosamente planejada para integrar os dados coletados no estudo de caso à sistematização teórica dos conceitos matemáticos, promovendo uma aprendizagem significativa. Por meio da resolução de um problema contextualizado e da sistematização de conceitos, os alunos foram incentivados a refletir sobre a aplicação de operações básicas com números racionais no cotidiano desenvolvendo, simultaneamente, habilidades lógico-matemáticas e senso crítico diante das situações vivenciadas durante o projeto.

A seguir, destaco cada atividade, seu respectivo objetivo principal e a ação exercida para alcançar o resultado almejado na Parte 1 das aulas de Matemática.

Quadro 3 — Descrição da Parte 1 das aulas de Matemática

Atividades	Objetivo Principal	Ação Principal
Aquecimento	Relembrar a definição/propriedades de um número racional e regras de operações básicas com esses números	Resolver expressões simples
Atividade Principal	Contabilizar qual valor deveria ser arrecadado de acordo com o total de balas que possuíam e o valor que haviam estipulado para cada uma delas, além de calcular o total arrecadado e comparar com o valor que deveria ser obtido caso não houvesse ausência de pagamentos	Oportunizar os alunos a aprofundar os conhecimentos prévios adquiridos por meio de atividades passíveis de acontecer na vida cotidiana
Discussão das soluções	Promover uma discussão sobre as diferentes soluções, erros e acertos dos alunos, além dos motivos para a divergência de valores	Comparar as diferentes soluções, estimar possíveis resultados e identificar soluções sem sentido
Sistematização do Conceito	Sistematizar os conceitos envolvidos na aula	Demonstrar conceito em linguagem matemática e potencializar o conhecimento adquirido superando as dúvidas ainda existentes
Conclusão	Apresentar o que foi aprendido durante essa aula	Confeccionar relatório com os resultados obtidos

Fonte: Autora

De posse dos dados registrados após a aplicação do Teste de Honestidade adaptado, que ocorreu no segundo momento do desenvolvimento desse projeto, relembramos a definição/propriedades de um número racional e regras de operações básicas com esses números. Contabilizamos qual valor deveria ser arrecadado de acordo com o total de balas que havia e o valor definido para cada uma delas, além de calcular o total arrecadado e comparar com o valor que deveria ser obtido caso não houvesse ausência de pagamentos.

Discutimos sobre as diferentes soluções, erros e acertos dos alunos, além dos motivos para a divergência de valores obtidos na execução da aula de campo. Por fim, sistematizamos os conceitos envolvidos na aula e os alunos foram instruídos a confeccionar um relatório com os resultados obtidos.

4.3.2 Porcentagem e Construção de Gráficos e Tabelas

Dando continuidade ao trabalho com os conteúdos matemáticos integrados ao projeto *Corrupto. Eu?!*, esta subseção tem por objetivo aprofundar o estudo da porcentagem e da construção de gráficos e tabelas, a partir dos dados obtidos pelos alunos durante a atividade prática realizada na escola e a interpretação desses valores. Esta parte visa favorecer a compreensão e a interpretação crítica das informações coletadas, promovendo o desenvolvimento de competências relacionadas à leitura e à representação de dados estatísticos. Ao relacionar os conceitos matemáticos com situações concretas vivenciadas pelos estudantes, busca-se fortalecer a articulação entre teoria e prática, contribuindo para a formação de sujeitos mais reflexivos, autônomos e capazes de utilizar o conhecimento matemático como ferramenta de análise da realidade.

Segue, em destaque, cada atividade, seu respectivo objetivo principal e a ação exercida para alcançar o resultado desejado na Parte 2 das aulas de Matemática.

Quadro 4 — Descrição da Parte 2 das aulas de Matemática

Atividades	Objetivo Principal	Ação Principal
Aquecimento	Relembrar porcentagem e leitura/construção de gráficos e tabelas	Resolver exercícios simples
Atividade Principal	Expressar em forma de porcentagem a taxa dos que pagaram e daqueles que deixaram de pagar, comparando os resultados entre os intervalos no turno da manhã que participaram do experimento	Oportunizar os alunos a aprofundar os conhecimentos prévios adquiridos por meio de atividades passíveis de acontecer na vida cotidiana
Discussão das soluções	Promover uma discussão sobre as diferentes soluções, erros e acertos dos alunos	Comparar as diferentes soluções e identificar os erros baseados em justificativas matemáticas e do cotidiano
Sistematização do Conceito	Sistematizar os conceitos envolvidos na aula	Demonstrar conceito em linguagem matemática e potencializar o conhecimento adquirido superando as dúvidas ainda existentes
Conclusão	Apresentar o que foi aprendido durante essa aula	Confeccionar cartazes a partir do relatório feito na Parte 1, incluindo as taxas percentuais, gráficos e tabelas construídos

Fonte: Autora

Na Parte 2 das aulas de Matemática, detalhada no Quadro 4, relembrei o conteúdo de porcentagem e a leitura/construção de gráficos e tabelas. A partir disso, os alunos foram desafiados a expressar em forma de porcentagem a taxa dos que pagaram e daqueles que deixaram de pagar, comparando os resultados entre os intervalos no turno da manhã que participaram do experimento. Discutimos sobre as diferentes soluções apresentadas, erros e acertos dos alunos e possíveis razões para obtermos os valores percebidos.

Os conceitos envolvidos na aula foram sistematizados e a seguir propus aos alunos a confecção de cartazes a partir do relatório realizado na parte 1 (Quadro 3), incluindo as taxas percentuais, gráficos e tabelas construídos a partir dos dados obtidos na aula de campo, além de suas próprias conclusões.

4.3.3 Avaliação

Os alunos foram submetidos a uma avaliação coerente com todo o desenvolvimento do projeto, aplicando os conteúdos construídos e potencializados nas aulas relatadas anteriormente. O protótipo dessa avaliação está disponibilizado no Anexo B deste trabalho.

Esse projeto interdisciplinar representou um marco em minha atuação profissional, pois meus horizontes ampliaram-se ao perceber que meu papel de docente ia além da exclusiva mediação de aprendizagem de conteúdos matemáticos, mas também como uma educadora voltada para o desenvolvimento da capacidade investigativa, reflexiva e crítica, de modo que os alunos assimilem conceitos, procedimentos e atitudes necessárias para toda sua vida, o que irá refletir em seus comportamentos não apenas no ambiente escolar, mas, também fora dele, por meio da reflexão e exemplos apresentados, contribuindo para formar cidadãos mais reflexivos e éticos, que poderão colaborar, assim, para uma sociedade mais honesta.

5. RESULTADOS

Para atingir o objetivo deste estudo, narrarei sobre a minha auto(trans)formação para os objetivos específicos pretendidos: i) revisitar o meu percurso profissional, a fim de encontrar experiências que impactaram na minha docência; ii) revelar momentos de autonomia, criatividade, trabalho colaborativo e insubordinação criativa na minha trajetória docente; e iii) verificar os meus momentos de escuta sensível, reflexão crítica, diálogos problematizadores, percepção do inacabamento e conscientização.

Na formulação desse trabalho, desde a introdução até os registros finais relatados, pude revisitar meu percurso profissional até o presente momento, citando experiências que me atravessaram de tal maneira que impactaram significativa e positivamente na minha docência. Sobre os diversos processos de auto(trans)formação vividos por mim durante minha trajetória profissional, o projeto *Corrupto. Eu?!* foi um marco pois, através dele, vi nascer em mim uma docente, verdadeiramente, atenta às impressões de seus alunos (D'Ambrosio e Lopes, 2015) e pude experienciar o engajamento dos discentes com as atividades propostas. Mais do que isso, devido à aproximação dos alunos comigo, nos momentos de atividades fora de sala de aula, percebi uma disposição maior dos discentes em construir o conhecimento dos assuntos expostos e um clima acolhedor durante as aulas, o que não era comum até aquele momento.

No momento da exibição de vídeos, em que os alunos se mostraram reflexivos e, aqueles que discordaram dos comentários feitos por alguns colegas, pareceram encorajados a expor sua discordância, explicando seu ponto de vista. Também percebi que, quando os alunos se mostravam atentos e reflexivos sobre comportamentos incorretos do vídeo, apresentaram críticas aos desvios de conduta para obter vantagem. Esse foi um momento em que vislumbrei uma ressignificação de minha identidade docente, marcada pela aplicação de uma docência mais empática, crítica e comprometida com a justiça social (Skovsmose, 2008).

Percebo a prática da escuta sensível, conforme Henz (2015), quando reconheço e valorizo as vozes e experiências dos alunos, buscando não apenas compreender, mas também transformar realidades, promovendo a autonomia dos sujeitos envolvidos; quando, ao fim de cada período letivo, entrevisto meus alunos e ouço suas próprias impressões sobre o curso; quando, na terapia, ouço meus próprios anseios, inseguranças, medos e busco uma versão melhorada de quem sou; quando, em cada especialização cursada, percebo meu inacabamento e possibilidade de melhora; quando, no decorrer do Mestrado, percebo nuances minhas enquanto profissional que podem ser aprimoradas. Esta prática também pode ser observada, na

aplicação do projeto, ao criar condições para os alunos mostrarem os saberes prévios que possuíam sobre o assunto investigado, expressando suas opiniões e construindo conhecimentos de forma colaborativa para intensificar o senso de honestidade dos sujeitos, possibilitando o desenvolvimento da autonomia moral e contribuindo para processos formativos mais significativos e transformadores.

Além disso, desde a aplicação desse projeto, a percepção do meu inacabamento (Freire, 2011) se deu quando vi a necessidade de ressignificação de minha identidade docente, marcada pela busca por uma docência mais empática, crítica e comprometida com a justiça social, um processo contínuo de (re)construção. Isso gerou em mim uma busca por conhecimento, de modo que possibilitasse mudanças em minha postura enquanto docente, (re)significando minhas práticas e minha identidade profissional, culminando em um processo de auto(trans)formação (Henz, 2015).

Por esse motivo, fui em busca de formações continuadas, como pós-graduações nos anos de 2019, 2020 e 2021, uma Especialização em Gestão Escolar, pela Faculdade Única de Ipatinga, e cursos extras como “O uso das novas tecnologias digitais no ensino da matemática em tempos de ensino remoto” e “Educação Matemática Inclusiva em tempos de ensino remoto”, ambos ofertados pela Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CECIERJ), alcançando, em 2023, a admissão neste curso de Mestrado, que é tão concorrido, mas meu esforço e dedicação suplantaram essa dificuldade.

Hoje, após a escrita desta dissertação, me percebo mais consciente e com a sensação de que tenho muito para aprender. Já dizia Freire (2011), aprender é um ato permanente de busca e construção de conhecimento. Esses cursos de pós-graduação foram indicados por colegas e diretores de escola e foram importantes para reacender meu anseio por essa busca por conhecimento.

Ao refletir criticamente sobre minha vivência em sala de aula, desde aluna do Ensino Fundamental e Médio, da graduação, e já atuando como professora, enquanto cursei a pós-graduação, as Licenciaturas e o Mestrado, percebo que meu papel de docente deveria ir além da exclusiva mediação de aprendizagem de conteúdos matemáticos, mas também como uma educadora voltada para o desenvolvimento da capacidade investigativa, reflexiva e crítica (Skovsmose, 2001), de modo que os alunos assimilassem conceitos, procedimentos e atitudes necessárias para toda sua vida, propondo uma prática pedagógica crítica e transformadora, na qual a disciplina se torna uma ferramenta para a leitura do mundo e para o exercício da cidadania, o que reflete em seus comportamentos fora do ambiente escolar, por meio da reflexão e exemplos apresentados, contribuindo para formar cidadãos mais reflexivos e éticos, que

poderão colaborar, assim, para uma sociedade mais justa.

As consultas de psicoterapia, que faço desde 2017 até hoje, foram e são um grande espaço de percepção do meu inacabamento (Freire, 2011), e despontam o meu desejo em ser uma professora melhor, o que promove a minha transformação em uma profissional empática, dedicada a cada ser humano que se ponha na minha presença. Com a experiência do Mestrado, ratifiquei o mundo de possibilidades que eram desconhecidas por mim, por meio das disciplinas estudadas, e me enxerguei cautelosa da necessidade pela busca por mais conhecimento, pois sou ser em formação, além da conscientização sobre o quanto posso evoluir como docente, precisando aprender constantemente, refletir e transformar-me em uma versão aprimorada de mim mesma, dia após dia.

Nessa descoberta, (re)penso e (re)invento minha realidade e práticas educativas cotidianas, problematizando-as por meio do diálogo (com colegas de trabalho, com os alunos, terapeuta ou comigo mesma), mantendo um distanciamento e desvendando a realidade, em busca da compreensão dos acontecimentos, refletindo sobre minha prática e reelaborando-a, alcançando, assim, uma re-criação do registro existente e, conseqüentemente, uma auto(trans)formação da minha atividade docente ao me perceber como sujeito capaz de alterar minha realidade, num processo de fazer e refazer a mim mesma (Henz e Freitas, 2015).

Na aplicação do projeto *Corrupto. Eu?! observei atitudes de autonomia, criatividade, trabalho colaborativo e insubordinação criativa* (D'Ambrosio e Lopes, 2015), porque foi um contexto em que tive a capacidade de questionar as práticas pedagógicas tradicionais, com a coragem para adaptar o currículo e metodologias às necessidades reais dos alunos, demonstrando a capacidade de agir em prol de meus alunos visando o melhor para os processos de ensino e de aprendizagem dos discentes, com uma postura reflexiva e responsável, além de atuar colaborativamente com a professora de Português na idealização do projeto, buscando exercer o pensamento crítico e criativo dos alunos no seu desenvolvimento.

Ressalto que, no decorrer do projeto, desenvolvi, em conjunto com a professora de Português da escola, abordagens inovadoras para o ensino de conceitos matemáticos e da Língua Portuguesa, elaborando materiais e atividades que conectavam a Matemática à realidade dos estudantes. Isso pode ser observado no Quadro 2, porque desenvolvemos um projeto por meio de atividades diversificadas, algumas incomuns no processo de ensino escolar regular como *quiz*, debate, momento de reflexão e atividade de campo, todas baseadas no contexto em que nossos alunos estavam inseridos. Nosso trabalho colaborativo se destacou por uma construção coletiva de conhecimentos e práticas pedagógicas, propiciada pela reflexão sobre nossa prática docente, o que culminou no projeto interdisciplinar *Corrupto. Eu?!.*

Nessa ocasião e nas vivências que atravessei em sala de aula e fora dela, durante o período de minha licença médica, percebo tais momentos no retorno a minha atuação docente, quando busquei por conhecimento que aprimorasse o exercício de minha profissão e me permiti ser atravessada e lapidada por essas experiências (Larrosa, 2002), no olhar aguçado aos discentes que cruzaram meu caminho, suas percepções e comentários, a partir dos quais busquei melhora em minha atuação, nos cursos de especialização online cursados, culminando com a admissão ao Mestrado, através do qual, na troca com meus pares, pude conhecer possibilidades, até então, ignoradas por mim que me transformaram e permanecem transformando a cada leitura, estudo ou reflexão que faço.

Nas oportunidades em que eu entrevistava informalmente meus alunos, no fim de cada ano letivo, e reavaliava minha atuação enquanto professora, com os princípios, valores e práticas que gostaria de ter em sala de aula e, para atingir esse objetivo, com criatividade alterava minha postura enquanto profissional, observando os resultados e adaptando-o conforme as necessidades por mim percebidas de modo a alcançar os efeitos esperados, percebi a presença de diálogos problematizadores em minha laboração. Criatividade presente também na escolha do formato desta pesquisa (Delory-Momberger, 2008), que se mostrou como uma via possível para que minha identidade de educadora fosse preservada, ao mesmo tempo que refletida, repensada e mantida em constante processo de construção.

Minha auto(trans)formação propiciou esse movimento de conscientização, que consiste na tomada de consciência do processo conduzido e na busca por alternativas para a transformação da própria realidade. Esse processo requereu a transformação de minhas práticas em todos os âmbitos e dimensões do meu sentir, pensar e agir, como explicitado na espiral de Henz (2015) e foi/tem sido experimentado por mim desde então.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho surgiu como uma investigação sobre minha prática docente e experiências que me atravessaram, inquietando-me e transformando-me em versões aprimoradas de mim mesma. Através dele, busquei compreensões sobre o que vivi, sobre o que sou, reflexões a respeito do que pretendo ser. Remexer minhas próprias experiências para poder planejar o futuro, refletir sobre a professora que estava sendo e a professora que ambiciono ser. E, assim, vivenciei um processo de identificação: lembrando, escrevendo, lendo, refletindo e conscientizando-me sobre minha própria história.

Uma busca por compreender minhas práticas por uma perspectiva mais reflexiva. Talvez seja relevante colocar que uma pesquisadora está se produzindo ao longo deste trabalho, de forma literal, pois esta se narra e narra a sua atividade científica. Poderíamos dizer o mesmo da professora e da formadora, de forma análoga.

Esta pesquisa tem muito do meu contato com a minha orientadora, a qual me inspirou indiretamente a escrevê-la, pois ainda que ela não tenha exercido uma influência direta para eu escrever sobre situações tão pessoais e profundas, me levou a refletir a ponto de eu aceitar me expor, o que resultou nessa dissertação. Foi sua confiança em mim, enquanto professora e discente, sua ética em tratar os assuntos educacionais e seu acolhimento quando sua aluna, que me impulsionaram a trabalhar desta forma insubordinada criativa na pesquisa. Eu ainda não estava preparada para tratar a mim mesma da forma respeitosa como deveria ser.

O ambiente escolar mostra-se um lugar social no qual o que me é esperado é, na maioria das vezes, a reprodução, e não a produção de conhecimento junto aos meus alunos. Narrando, me vi preocupada em melhorar minha prática, à medida que refletia sobre ela. E, após ter vivido essas experiências, eu as uso para pensar sobre meu futuro como uma professora e formadora.

Creio que ensinar não é um trabalho meramente técnico. Como professora, eu não quero apenas perceber resultados satisfatórios para poder repetir esses feitos no futuro. Eu busco compreender quem eu era, por que havia atuado daquela maneira, com quem eu me identificava, para pensar nas futuras práticas, baseada em minha identidade como uma professora e almejando uma postura humana e empática com cada aluno que se põe diante de mim.

Contando as minhas experiências, eu pude compreender minha própria história, meu processo de formação, minha autoformação. Esta é uma pesquisa de uma professora sobre si mesma enquanto professora. Um de seus méritos é o movimento autoformativo que se impõe àquele que se produz a partir da contação de uma de suas possíveis histórias.

Percebi que, com o conceito de insubordinação criativa, o professor em formação continuada é empoderado a se posicionar diante de ideias prontas, ideologias e opressões construídas em suas diversas formações, se tornando um vigilante de suas próprias práticas. E, assim, observo mais uma vez que o desprezo às vivências do outro é algo perigoso para um educador.

Considero que a autonomia dos professores pode ser despertada a partir de um espaço comunicativo do corpo docente, em um ambiente educativo e com reflexões voltadas para as práticas de educação. Estas reflexões devem ser postas em discussão para que se tornem uma pauta de ações no campo educativo. Qualquer atitude que um professor, buscando essa autonomia, tome na direção de libertar-se, sem quebrar os preceitos éticos, em prol de seu bem-estar, é uma ação de insubordinação criativa.

O processo reflexivo sobre a própria prática de um professor, quando narrado, não deve ser considerado um fim em si mesmo. Essa reconstrução de experiências por parte de um professor, enseja esse processo. Para me observar professora e refletir sobre minhas formações e práticas, precisei escrever sobre minhas experiências. O que fiz foi sair do lugar cômodo, colocando-me à prova e expondo-me sem restrições. Não só escancarei as portas de minha vida e das salas de aula em que atuei, como convidei todos a entrar. Procurei me despir de vaidades, de preconceitos, de receios, e me ver como a professora Evelin que é contraditória. Aceito a angústia de ter contradições, mas isso não me impede de continuar buscando saídas e, consequentes, melhoras. Após essa pesquisa posso dizer que, enfim, conheço uma professora, de forma profunda e delicada, e esta sou eu.

Para falar do futuro só me resta pensar que o que isso fez de mim foi me revirar de ponta a cabeça para que me encontrasse em outra posição com relação à minha profissão. De onde falo agora, existe uma vista mais reflexiva e solidária, consciente de que minha profissão não é estática, mas exercida com seres humanos dotados de vivências singulares e que devem ser devidamente acolhidos.

Narrar minha história tornou-me uma outra professora, consciente de que meu trabalho, minhas experiências e reflexões constituíram-se como o próprio caminho da autoformação, pois é através dela que tomo consciência das mudanças que ocorreram em minha identidade docente gerando em mim uma auto(trans)formação, dado que já não me via como outrora e, consequentemente, tornei-me incapaz de ser quem era, possibilitando uma forma mais empática e eficaz de exercer minha profissão.

REFERÊNCIAS

ASSEMANY, Daniella. **Insubordinação criativa, auto(trans)formação e conexões matemáticas: engendrando saberes na autoformação de professores portugueses**. Tese (Doutorado em Ensino e Divulgação das Ciências) – Universidade do Porto, Porto, 2020.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARBOSA, J. Índícios de insubordinação criativa na tese de doutorado de Beatriz D'Ambrosio: dinâmicas e as consequências do Movimento da Matemática Moderna na Educação Matemática do Brasil. In: LOPES, C.; PERES, G.; GRANDO, R. (Orgs.). **Insubordinação criativa nas pesquisas qualitativas em educação matemática**, v. 8, n. 4, p. 133–146, 2017.

BOLÍVAR, Antonio; DOMINGO, Jesús; FERNÁNDEZ, Manuel. **La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología**. Madrid: Editorial La Muralla, 2001.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 22 maio 2025.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRIÃO, Gabriela Félix. Possibilidades de autoformação docente em uma jornada narrativa. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, v. 4, n. 10, p. 185–200, 2019.

BROLEZZI, Antonio Carlos; OTA, Iuri Naoto Nobre. Arte, educação matemática e empatia: algumas reflexões. **Revemat: Revista Eletrônica de Educação Matemática**, Florianópolis, v. 13, n. 2, p. 228–245, 2018. DOI: <https://doi.org/10.5007/1981-1322.2018v13n2p228>

BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 11–30, 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022002000100002>

CARVALHO, Isabela Cristina Moura. Biografia, identidade e narrativa: elementos para uma análise hermenêutica. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 9, n. 19, p. 283–302, jul. 2003.

CLANDININ, Jean; CONNELLY, Michael. **Narrative inquiry: experience and story in qualitative research**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 2000.

D'AMBROSIO, Beatriz Silva; LOPES, Celi Espasandin. Insubordinação criativa: um convite à reinvenção do educador matemático. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, v. 29, n. 51, p. 1–17, abr. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-4415v29n51a01>

DELORY-MOMBERGER, Christone. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 133–147, 2016. DOI: <https://doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2016.v1.n1.p133-147>

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

DIAS, Rosângela. **Os saberes da experiência e a formação inicial de professores**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2008.

DINIZ, Andreia Viana da Silva. Insubordinação criativa, auto(trans)formação e Educação Matemática. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Porto, Porto, 2020.

DOMINICÉ, Pierre. A história de vida como prática formadora. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (orgs.). **Saberes e práticas educativas: contribuições da pesquisa autobiográfica**. São Paulo: Paulus, 2010.

DOMINICÉ, Pierre. O que a vida lhes ensinou. In: NÓVOA, Antonio; FINGER, Matthias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, Departamento de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. p. 131–153.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 53. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, Maria Teresa Marques; FIORENTINI, Daniela. As possibilidades formativas e investigativas da narrativa em educação matemática. **Horizontes: Revista de Educação**, v. 25, n. 1, p. 63–71, 2007.

GALVANI, Pascal. A autoformação: uma perspectiva transpessoal, transdisciplinar e transcultural. In: BARROS, Vitória M. de; MELLO, Maria F. de; SOMMERMAN, Américo (Orgs.). **Educação e transdisciplinaridade II**. São Paulo: Triom, 2002. p. 95–121.

GEE, James. *Identity as an analytic lens for research in education. Review of Research in Education*, v. 25, n. 1, p. 99–125, 2000.

GOMES, Herica Cambraia. **Educação matemática inclusiva: musicalidade, modificabilidade cognitiva estrutural e mediação docente**. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

GOMES, Maria Laura Magalhães. História da educação matemática, formação de professores a distância e narrativas autobiográficas: dos sofrimentos e prazeres da tabuada. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, v. 28, n. 49, p. 841–860, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-4415v28n49a18>

HENZ, Celso Ilgo. A espiral da auto(trans)formação. **Revista Educação e Cultura**, v. 1, n. 1, p. 1–12, 2014.

HENZ, Celso Ilgo. **A autoformação da professora: um estudo de caso**. Porto Alegre: Penso, 2003.

HENZ, Celso Ilgo. Círculos dialógicos investigativo-formativos e auto(trans)formação permanente de professores. *In*: HENZ, Celso Ilgo; TONIOLO, Joze Medianeira dos Santos de Andrade (Orgs.). **Dialogus: círculos dialógicos, humanização e auto(trans)formação de professores**. São Leopoldo: Oikos, 2015.

HENZ, Celso Ilgo; FREITAS, M. C. Auto(trans)formação e pesquisa-formação: um diálogo (im)possível? *In*: HENZ, Celso Ilgo; FREITAS, M. C. (Orgs.). **Auto(trans)formação e pesquisa-formação: outros diálogos (im)possíveis**. Porto Alegre: Penso, 2015.

HENZ, Celso Ilgo; SIGNOR, Patrícia. Processos de auto(trans)formação permanente com educadores: possibilidades de reinvenção da pedagogia popular na escola pública. **Roteiro**, Joaçaba: UNOESC, v. 43, n. esp., p. 273–298, dez. 2018. DOI: <https://doi.org/10.18593/r.v0i0.16478>

HOLLAND, Dorothy *et al.*. **Identity and agency in cultural worlds**. Cambridge: Harvard University Press, 1998.

JOSSO, Marie-Christine. **Caminhar para si: trajetórias, identidades e experiências formadoras**. Porto Alegre: Edipucrs, 2010.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, Marie-Christine. História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as “histórias de vida” a serviço de projetos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 11–23, 1999.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20–28, jan. 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 35–86.

LOPES, Eduarda da Silva *et al.* A construção da identidade profissional docente: alicerçada em experiências no contexto escolar. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 15, p. e4150010, 2021. DOI: <https://doi.org/10.14244/198271994150>

MEGID, Maria Auxiliadora Bueno Andrade; FIORENTINI, Dario. Formação docente a partir de narrativas de aprendizagem. **Interacções (Coimbra)**, v. 7, p. 178–203, 2011.

MOREIRA, Carlos Eduardo. Criticidade. *In*: STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 97–98.

MORRIS, Van Cleve *et al.* **The urban principal: discretionary decision-making in a large educational organization**. 1981.

NACARATO, Adair Mendes. A formação matemática das professoras das séries iniciais: a escrita de si como prática de formação. **Bolema**, Rio Claro, v. 23, n. 37, p. 905–930, 2010.

NACARATO, Adair; PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrativas autobiográficas produzidas por futuras professoras: representações sobre a matemática escolar. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, [S.I.], v. 18, n. 3, p. 287–299, set./dez. 2013. DOI: 10.24220/2318-0870v18n3a2365

NEVES, Alessandra Imaculada de Almeida; AZEVEDO, Rafaela Reis; OLIVEIRA, Sandra Alves de. Narrativas autobiográficas sobre a matemática na trajetória formativa e profissional de uma professora da educação infantil. **VIDYA**, v. 42, n. 1, p. 185–200, 2022. DOI: <https://doi.org/10.37781/vidya.v42i1.4149>.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (org.). **Formação de professores e profissão docente**. Lisboa: Dom Quixote; Instituto de Inovação Educacional, 1992. p. 15–34.

PASSEGGI, Maria da Conceição Botelho Sgadari. A experiência em formação. **Educação**, [S. l.], v. 34, n. 2, 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/8697>. Acesso em: 10 jun. 2025.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SILVA, Vivian Batista da (orgs.). **Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 103–130.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrativas da experiência na pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. **Roteiro**, Joaçaba, v. 41, n. 1, p. 67–86, jan./abr. 2016. DOI: <https://doi.org/10.18593/r.v41i1.9267>.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de; VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 369–386, abr. 2011.

PÉREZ-GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 95–114.

ROCHA JÚNIOR, Romário Costa da. **Afetividade e educação matemática: um olhar a partir das teses que versam sobre o assunto**. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, SP, 2024.

ROCHA, Maria Célia; PASSEGGI, Maria da Conceição. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, v. 27, n. 1, p. 369–386, 2012.

ROCHA, Simone Maria Vasconcelos; PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrativas (auto)biográficas e pesquisa-formação: um olhar ético-estético sobre a docência. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, Salvador, v. 1, n. 1, p. 91–106, jan./abr. 2016.

SANTOS, Carlos Alberto dos; VALEIRAS, Nora. Significação do ensino de ciências e matemática na formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.

25, n. 80, p. 1–20, 2020.

SAVELI, Eliane. Narrativas autobiográficas de professores: um caminho para a formação docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 25–44, jan./abr. 2006.

SKOVSMOSE, Ole. **Desafios da reflexão em educação matemática crítica**. Campinas: Papirus, 2008.

SKOVSMOSE, Ole. **Educação matemática crítica: a questão da democracia**. Campinas: Papirus, 2001. 160 p. (Coleção Perspectivas em Educação Matemática, SBEM).

SOARES, Débora da Silva; HENZ, Diovana da Cruz; BAR, Raíssa Stella de Resende; VOGT, Carolina Maia. Escuta, autoria e colaboração: articulações no contexto do Projeto Matemática Digital Humanizada (MaDHu). **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, Rio Claro, v. 38, 2024.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

VIEIRA, André Ricardo Lucas. **Do enredo à passarela da pesquisa: os saberes experienciais na docência em matemática**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2022.

WITT, Claudia Maria. **A didática da matemática como disciplina: um estudo em cursos de licenciatura em matemática à distância**. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e em Matemática) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

ANEXO A – QUIZ REFERENTE AO PRIMEIRO MOMENTO DO DESENVOLVIMENTO
DO PROJETO *CORRUPTO. EU?!*

1. Ao sair de um supermercado, você percebe que a caixa lhe deu R\$50 a mais de troco. Você volta e devolve o dinheiro?
2. Você percebe que o motorista bebeu demais em uma festa e suspeita que ele esteja acima do limite legal para dirigir. Você concorda que ele volte dirigindo para casa?
3. O estacionamento do shopping está lotado – exceto pelas vagas reservadas a deficientes físicos e idosos. Você sugere que se estacione o carro numa dessas vagas?
4. Você descobre que é possível fazer um “gato” da sua TV por assinatura pagando por apenas um ponto. Você acha isso certo?
5. Você encontra uma carteira na rua com R\$100, sem endereço do dono. Você entrega a carteira numa delegacia?
6. Está chovendo e você espera pelo ônibus em uma longa fila. Quando o ônibus chega, você percebe que não há lugar para todos e você não vai conseguir entrar se não passar à frente das pessoas. Você fura a fila?
7. Um amigo oferece a você, de graça, uma cópia ilegal de um caro software de computador. Você o aceita e o instala no seu computador?

ANEXO B – AVALIAÇÃO

Parte 1: Operações com Números Racionais

1. Em um teste de honestidade, foram deixadas 100 balas com o valor de R\$ 1,00 cada. Caso todos paguem corretamente, qual seria o valor total arrecadado?
2. Durante o experimento, foram arrecadados R\$ 70,00. Quantas pessoas deixaram de pagar corretamente?
3. Se 40% das pessoas não pagaram corretamente, quantas balas foram levadas sem pagamento?
4. No segundo dia do teste, arrecadaram-se R\$ 85,00 de um total esperado de R\$ 100,00. Qual a fração, na forma simplificada, que representa a quantidade de pessoas que pagaram corretamente?

Parte 2: Porcentagens e Análise de Dados

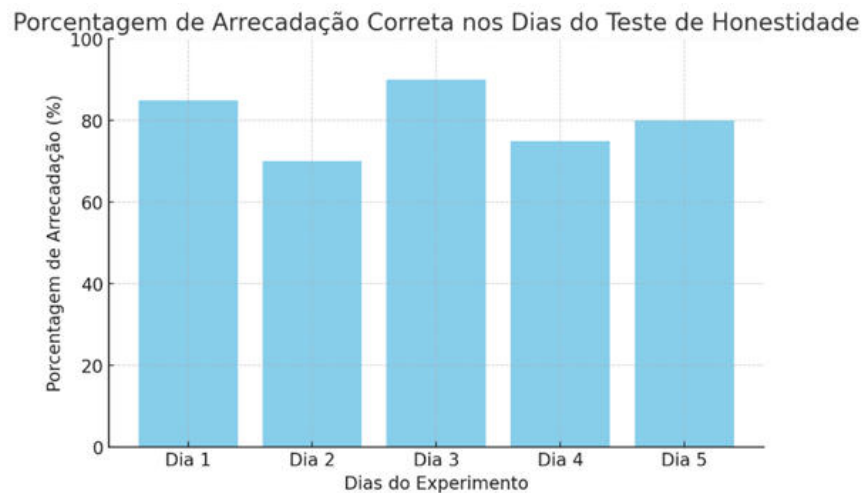
5. Em uma turma de 50 alunos, 30 participaram do teste de honestidade. Destes, 24 pagaram corretamente. Qual a porcentagem de honestidade da turma?
6. Um grupo de alunos decidiu realizar o teste por 5 dias. Veja os valores arrecadados e esperados abaixo:

Dia	Valor Esperado (R\$)	Valor Arrecadado (R\$)
1	100	85
2	100	70
3	100	90
4	100	75
5	100	80

Calcule a porcentagem de arrecadação correta de cada dia e o valor médio arrecadado.

Parte 3: Análise Crítica e Interpretação

7. No terceiro dia do experimento, 90% do valor esperado foi arrecadado. Se o número total de participantes foi 50, quantos alunos provavelmente deixaram de pagar corretamente?
8. Analise o gráfico abaixo e responda:



- Qual foi o dia com maior índice de honestidade?
- Qual foi o dia com menor índice de honestidade?
- O que pode justificar a variação desses resultados?

Parte 4: Representação de Dados

9. Represente em um gráfico de barras a porcentagem de arrecadação obtida em cada dia do teste apresentado na tabela da questão 6.
10. Crie uma tabela para representar os valores de arrecadação obtida e inadimplente para cada dia do experimento.

ANEXO C – RESPOSTAS DA AVALIAÇÃO

Parte 1: Operações com Números Racionais

1. Valor total arrecadado esperado:

$$100 \text{ balas} \times \text{R\$ } 1,00 = \text{R\$ } 100,00$$

2. Quantidade de pessoas que não pagaram:

$$\text{R\$ } 100,00 \text{ (esperado)} - \text{R\$ } 70,00 \text{ (arrecadado)} = \text{R\$ } 30,00$$

Logo, **30 pessoas** deixaram de pagar.

3. Balas levadas sem pagamento:

$$40\% \text{ de } 100 \text{ balas} = 0,4 \times 100 = \textbf{40 balas}$$

4. Fração simplificada dos pagantes corretos:

$$\text{R\$ } 85,00 \text{ de } \text{R\$ } 100,00 = 85/100 = \textbf{17/20}$$

Parte 2: Porcentagens e Análise de Dados

5. Porcentagem de honestidade da turma: $(24 / 30) \times 100 = \textbf{80\%}$

6. Porcentagem de arrecadação correta de cada dia:

- Dia 1: $(85 / 100) \times 100 = \textbf{85\%}$

- Dia 2: $(70 / 100) \times 100 = \textbf{70\%}$

- Dia 3: $(90 / 100) \times 100 = \textbf{90\%}$

- Dia 4: $(75 / 100) \times 100 = \textbf{75\%}$

- Dia 5: $(80 / 100) \times 100 = \textbf{80\%}$

Média arrecadada: $(85 + 70 + 90 + 75 + 80) / 5 = \textbf{80 R\$}$

Parte 3: Análise Crítica e Interpretação

7. Número de alunos que deixaram de pagar corretamente:

90% arrecadado significa 10% não arrecadado.

$$10\% \text{ de } 50 \text{ alunos} = 0,10 \times 50 = \textbf{5 alunos}$$

8. Análise do gráfico:

- Dia com maior índice de honestidade: **Dia 3 (90%)**

- Dia com menor índice de honestidade: **Dia 2 (70%)**

- A variação dos resultados pode ser justificada por fatores como a supervisão, o entendimento dos alunos sobre honestidade ou distrações durante o experimento.

Parte 4: Representação de Dados

9. **Dia 1:** $85/100=85\%$ **Dia 2:** $70/100=70\%$

Dia 3: $90/100=90\%$ **Dia 4:** $75/100=75\%$

Dia 5: $80/100=80\%$

Gráfico de barras:



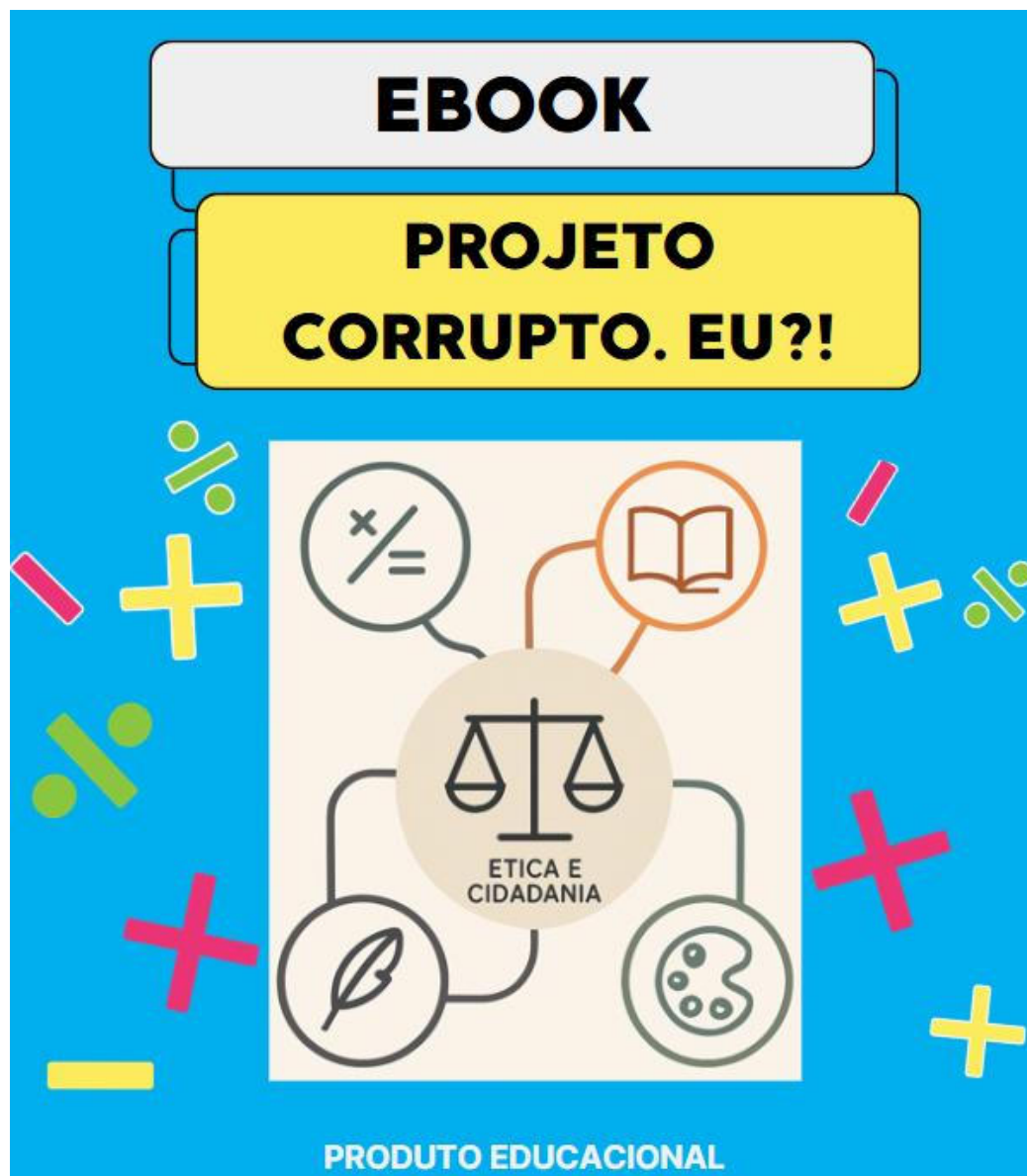
10. Tabela de arrecadação obtida e inadimplente:

Dia	Arrecadação Obtida (R\$)	Arrecadação Inadimplente (R\$)
1	85	15
2	70	30
3	90	10
4	75	25
5	80	20

ANEXO D – PRODUTO EDUCACIONAL

**UFRJ**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM MATEMÁTICA EM
REDE NACIONAL

**PROFMAT**

AUTORA: EVELIN CARDOSO BENVINDO PEREIRA

APRESENTAÇÃO

O produto educacional, aqui apresentado, foi elaborado a partir da dissertação de Mestrado Profissional em Matemática (PROFMAT), da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), intitulada *Potencialidades da Narrativa Autobiográfica de uma Professora de Matemática: um percurso de experiências e auto(trans)formação*.

A dissertação se realiza a partir dos relatos de experiência e registros reflexivos da autora, e da narrativa com a elaboração de um projeto interdisciplinar, desenvolvido com estudantes do 9.º ano do Ensino Fundamental, que se revela como o espaço de maior reflexão docente.

Esse produto educacional consiste no detalhamento sobre a elaboração de um projeto interdisciplinar, idealizado e aplicado por mim e uma colega de profissão em uma escola pública do município de Petrópolis, no estado do Rio de Janeiro. O projeto interdisciplinar se intitulou *Corrupto. Eu?!*, o qual elaborei junto a uma professora da área de Língua Portuguesa, e foi aplicado em turmas de 9.º ano do Ensino Fundamental em que atuávamos na época.

A temática do projeto foi motivada pela discussão política que existia naqueles dias, sobre a qual buscamos criar a possibilidade de um debate sobre comportamentos como atos de corrupção que estão presentes na sociedade e, muitas vezes, nem sequer são notados, recorrendo aos conceitos matemáticos que compunham o currículo da série.

O produto destina-se aos profissionais da Educação Básica e tem como objetivo servir de inspiração para a criação e aplicação de atividades que reinventem as práticas de sala de aula, incentivando práticas pedagógicas interdisciplinares e a abordagem de temas transversais como a ética.

Boa Leitura!

SUMÁRIO

1.	Introdução	66
2.	A Interdisciplinaridade e a Formação Cidadã	67
3.	O Projeto <i>Corrupto. Eu?!</i>	68
3.1.	Planejamento do Projeto	68
3.2.	Atividades	70
4.	O Projeto <i>Corrupto. Eu?! nas aulas de Matemática</i>	83
4.1.	Implicações Pedagógicas	87
4.2.	Teste de Honestidade e Ensino de Matemática	89
5.	Reflexões sobre Ética e Cidadania	90
6.	Impacto na Prática Docente e na Formação Continuada	91
7.	Considerações Finais	91
8.	Referências Bibliográficas	93

Introdução

Este produto educacional tem como objetivo apresentar uma análise detalhada do Projeto *Corrupto. Eu?!* que aborda a aplicação prática e os resultados obtidos no contexto do ensino de Matemática e Língua Portuguesa em duas turmas de 9.º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública do município de Petrópolis.

O projeto, apresentado em uma dissertação de mestrado, destaca-se por sua abordagem interdisciplinar e seu potencial como produto educacional voltado para a formação ética e cidadã dos estudantes.

Acreditamos ser necessário que sejam criadas e cada vez mais divulgadas atividades que reinventem as práticas de sala de aula, como afirma Gatti:

Nessa direção as dinâmicas curriculares na formação de professores, nas graduações do ensino superior, precisam reinventar-se. Para isso é necessário ter consciência de que a formação oferecida não é suficiente ou adequada, fazer um exame profundo e objetivo de suas dinâmicas curriculares e ousar reinventar, inovar essas formações, tendo como foco a educação básica, destino de trabalho de profissionais docentes.
(GATTI, 2017, P. 733)

A temática do projeto foi motivada pela discussão política que existia naqueles dias e, com ele, buscamos criar a possibilidade de um debate sobre comportamentos que estão presentes na sociedade e, muitas vezes, nem sequer são notados, recorrendo aos conceitos matemáticos que compõem o currículo da série.

Além disso, o presente trabalho se alinha com as diretrizes educacionais brasileiras, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que incentivam práticas pedagógicas interdisciplinares e a abordagem de temas transversais como a ética. O projeto *Corrupto. Eu?!* materializa essas diretrizes ao conectar o ensino de Matemática e Língua Portuguesa à discussão sobre honestidade, corrupção e responsabilidade social.

Esse produto parte do pressuposto de que os alvos dessa pesquisa são professores da Educação Básica e futuros professores que atuarão em sala de aula.

O princípio da *Interdisciplinaridade* é fundamental para que os alunos compreendam a aplicabilidade dos conteúdos em diversos contextos, vinculando o aprendizado à sua realidade e superando uma abordagem puramente teórica.

Nas próximas seções, detalharemos a fundamentação teórica, o contexto histórico e

escolar, a concepção, o planejamento, a execução e a análise dos resultados do Projeto *Corrupto. Eu?!*, com ênfase no seu impacto pedagógico e nas reflexões sobre a prática docente que o originaram.

A Interdisciplinaridade e a Formação Cidadã

A prática pedagógica contemporânea clama por abordagens que transcendam os limites das disciplinas isoladas, buscando uma formação integral do estudante. A interdisciplinaridade, neste contexto, emerge como uma estratégia potente para promover a articulação entre diferentes saberes e fomentar uma aprendizagem significativa.

No âmbito da formação cidadã, a interdisciplinaridade desempenha um papel crucial. Projetos que integram discussões sobre ética, valores e questões sociais, como *Corrupto. Eu?!*, preparam os jovens para uma participação ativa e consciente na sociedade. A BNCC, ao propor a organização interdisciplinar dos componentes curriculares, visa “*fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem*” (Brasil, MEC), o que se reflete diretamente na capacidade da escola de formar cidadãos críticos e responsáveis.

O trabalho de Teixeira e Ribeiro (2024), ao relatar o projeto *De Conto em Conto*, exemplifica como a interdisciplinaridade pode ser aplicada com sucesso na educação básica, atendendo às demandas da BNCC e promovendo a aprendizagem significativa.

Proposta diretamente alinhada à pedagogia crítica de Paulo Freire, que defende que defende a autonomia discente, uma prática educativa dialógica, emancipadora e centrada na autonomia do sujeito. O projeto demonstra a viabilidade e os benefícios de práticas pedagógicas que rompem com o ensino tradicional e fragmentado.

Freire (1996) destaca que a autonomia se constrói na práxis: “*A autonomia se exercita na prática e se consolida no compromisso com a transformação da realidade*” (p. 68). Ele entende que uma pedagogia que respeita o saber do educando, suas vivências e seu contexto promove a formação crítica e transformadora.

Além disso, a fragmentação do conhecimento típica do ensino tradicional é superada por propostas pedagógicas que valorizam a interdisciplinaridade, o diálogo e a contextualização, aspectos centrais de uma educação libertadora. Isso implica repensar os

papéis do professor e do aluno e propor práticas pedagógicas inovadoras, comprometidas com a emancipação e não com a reprodução.

O livro *Interdisciplinaridade na educação básica: conhecimento e realidade* (Santos, 2021), organizado por Francisco Kennedy Silva dos Santos e publicado pela SEDUC-CE, reforça a necessidade de conectar o conhecimento escolar com a realidade dos alunos, aprofundando a discussão sobre os fundamentos teóricos, metodologias e desafios da prática interdisciplinar. Este tipo de material é essencial para embasar propostas pedagógicas inovadoras e eficazes.

O Projeto *Corrupto. Eu?!*

A gênese do *Projeto Corrupto. Eu?!* reside na inquietação docente frente à necessidade de abordar temas éticos e de cidadania de forma transversal e significativa no ambiente escolar. A dissertação base (Pereira, 2025) detalha que o projeto foi concebido a partir da colaboração entre professoras de Matemática e Língua Portuguesa, com o intuito de promover uma reflexão crítica sobre a corrupção em suas diversas manifestações, extrapolando a esfera política e alcançando as atitudes cotidianas.

Planejamento do Projeto

O planejamento do projeto foi meticulosamente estruturado em etapas, visando garantir a coesão das atividades e o alcance dos objetivos pedagógicos. As etapas de planejamento envolveram:

Quadro 1: Planejamento do Projeto *Corrupto. Eu?!*

Etapa	Ação	Contexto
Inicial	Reunião entre os professores participantes	As professoras de Matemática (M) e Língua Portuguesa (LP) discutiram sobre o tema Virtudes e decidiram elaborar o projeto.
Segunda	Discussão das ideias e elaboração do roteiro	As professoras de M e LP expuseram suas ideias e formalizaram o roteiro por escrito.
Terceira	Seleção de Vídeos e Desenvolvimento do Questionário	Download dos vídeos escolhidos, seleção das perguntas a serem feitas como um <i>quiz</i> e confecção das plaquetas.
Quarta	Definição de Data, Convite à participação especial e Reserva da sala de vídeo	Junto à gestão escolar, as professoras de M e LP definiram a data da apresentação do projeto aos alunos, definiram as turmas participantes, reservaram a sala de vídeo e formalizaram o convite ao Padre para um Momento de Reflexão.
Quinta	Elaboração do Plano de Aula e Avaliações baseados no Projeto	As professoras de M e LP elaboraram os planos de aula e avaliações de suas respectivas disciplinas baseadas no conteúdo programático previsto para aquele bimestre de modo a trabalhar o Projeto durante as aulas.

Legenda: **M** - Matemática – **LP** - Língua Portuguesa

Fonte: Autora

A etapa inicial do projeto foi uma reunião entre mim e a professora de Língua Portuguesa para discutirmos sobre o tema Virtudes e, a partir disso, por sugestão de minha colega, decidimos elaborar o projeto. A seguir, na segunda etapa, discutimos as ideias pensadas individualmente e elaboramos um roteiro, formalizando-o por escrito.

Na terceira etapa, selecionamos os vídeos que seriam apresentados no primeiro momento do desenvolvimento do projeto, fizemos os downloads destes vídeos, além de definirmos as perguntas a serem feitas como um *quiz* e confeccionarmos as plaquetas a serem disponibilizadas aos alunos para efetuarem suas respostas.

Na quarta etapa, junto à gestão escolar, definimos a data da apresentação do projeto aos alunos, definimos quais seriam as turmas participantes, reservamos a sala de vídeo onde ocorreria o primeiro momento de desenvolvimento do Projeto e formalizamos o convite ao Padre para um Momento de Reflexão.

Na quinta e última etapa, elaboramos os planos de aula e avaliações de nossas respectivas disciplinas baseadas no conteúdo programático previsto para aquele bimestre de

modo a trabalhar o Projeto durante as aulas. O conteúdo matemático e avaliação serão detalhados mais à frente.

O desenvolvimento desse projeto aconteceu por meio de atividades diversificadas, individuais e em grupo, como exibição de vídeos, debate, *quiz*, momento de reflexão além da aplicação prática de um estudo de caso na própria escola, o Teste de Honestidade, discussão/organização dos dados obtidos a partir desse estudo durante as aulas seguintes, sob a perspectiva dos conteúdos estudados em cada disciplina, apresentando suas conclusões à comunidade escolar e, concluído, por meio de uma avaliação escrita aplicada pelas professoras supervisoras.

Este planejamento cuidadoso foi essencial para o sucesso da implementação do projeto, assegurando que todas as dimensões pedagógica, logística e interdisciplinar – fossem contempladas.

Atividades

O desenvolvimento do projeto *Corrupto. Eu?!* ocorreu por meio de uma sequência de momentos interativos e reflexivos, envolvendo os alunos do 9.º ano do Ensino Fundamental. O quadro 2 ilustra essas etapas:

Quadro 2: Desenvolvimento do Projeto *Corrupto. Eu?!*

Momento	Ação	Contexto
Primeiro	Exibição dos Vídeos, Debate, Quiz e Momento Reflexão	Os alunos foram apresentados ao projeto, refletiram e debateram sobre os vídeos exibidos, participaram ativamente do Quiz e do Momento Reflexão proposto.
Segundo	Atividade em Grupo para confecção de cartazes e aplicação do Teste de Honestidade	Os alunos, baseados em um dos vídeos assistidos, aplicaram o Teste de Honestidade no pátio da escola, organizando a estrutura necessária para tal.
Terceiro	Recolha do Material Utilizado e Registro dos Dados Obtidos	Sob a supervisão das professoras de M e LP, os alunos recolheram os itens usados na aplicação do Teste e registraram os dados obtidos.
Quarto	Debate sobre os Resultados e Aprofundamento nas áreas de Conhecimento	As professoras de M e LP trabalharam os resultados obtidos em sala de aula sob a perspectiva do conteúdo programático estudado nas turmas. O cronograma das aulas de matemática será detalhado no tópico 3.3.
Quinto	Reflexão sobre os Resultados e Conclusão	As professoras e turmas participantes refletiram sobre os resultados obtidos e apresentaram suas conclusões para a comunidade escolar.
Sexto	Avaliação	Para conclusão do Projeto os alunos foram submetidos a avaliações de acordo com os conhecimentos construídos durante a execução do Projeto.

Legenda: **M** - Matemática – **LP** - Língua Portuguesa

Fonte: Autora

No primeiro momento, os alunos foram levados para a Sala de Vídeo da escola, onde apresentei, para eles, a motivação para elaboração do projeto e as atividades que seriam feitas naquela oportunidade. Feito isso, foram exibidos 4 vídeos postados na plataforma Youtube que retratavam diferentes situações reais sobre a conduta humana e, ao final da exibição de cada vídeo, eu e a outra professora promovemos reflexão e debate sobre os casos abordados.

Sobre os vídeos usados no Projeto *Corrupto. Eu?!*

O primeiro vídeo foi um trecho de 2:06s com uma reportagem sobre um projeto aplicado em uma universidade federal brasileira de Cornélio Procopio, no Paraná, que disponibilizou

picolés, convidou os consumidores a deixarem o pagamento na urna e se servirem, sem que houvesse vendedor ou câmera monitorando. Ao fim do estoque, contava-se o dinheiro arrecadado e divulgava-se o balanço. De imediato, diversos alunos comentaram que pegariam e não pagariam, ou fizeram comentários alegando que quem havia exposto os produtos desejava ser roubado, pois esse seria o comportamento esperado pelos consumidores, segundo eles. Na intenção de fazê-los refletir, questionamos se esse comportamento era correto e comentamos de países que usam de método semelhante para venda de produtos, além de questionar se retirar o produto sem efetuar o devido pagamento não seria furto. Os alunos mostraram-se reflexivos, e aqueles que discordavam dos primeiros comentários feitos por seus colegas de turma, pareceram encorajados a expor sua discordância com o não pagamento dos picolés. Quando a maioria parecia convicta de que não seria correto não pagar, levantamos o seguinte questionamento: “E se fossem medicamentos? A necessidade justifica o “desvio de conduta”?”



Figura 1 – Primeiro Vídeo - Projeto *Corrupto. Eu?!*

Link: https://youtu.be/-RHTpf_7raE do Youtube acessado em 09/06/2025.

O segundo vídeo, com duração de 2:55s, datado de meados do ano de 2011, expunha o caso de um motorista de ônibus da Viação 1001 que devolveu ao dono mais de 74 mil reais que havia sido deixado dentro do ônibus que ele dirigia em uma de suas viagens entre Nova Friburgo e o Rio de Janeiro. O ato tornou-se referência positiva em todo Brasil e ganhou maior destaque porque foi uma das vítimas que perderam vários bens na tragédia ocorrida na região serrana do

Rio de Janeiro. Os alunos não discordaram de tal comportamento e não foram feitos tantos comentários como após o vídeo anterior, ao passo que questionamos: “Ser honesto é fácil em todas as situações? A honestidade pode me trazer *prejuízo*?” Boa parte dos alunos afirmavam que ser honesto não era uma opção, mas uma obrigação. Houve relatos de alunos que já tinham devolvido troco que receberam, por engano, a mais e outro aluno, timidamente, expôs que, em alguns casos, não é fácil ser honesto, principalmente, quando se trata de algo essencial como alimento ou medicamento.



Figura 2 – Segundo Vídeo - Projeto *Corrupto. Eu?!*

Link: <https://youtu.be/NJ4yFCbBtuY> do Youtube acessado em 09/06/2025.

O terceiro vídeo, com duração de 02:59s, referia-se ao atleta queniano, Abel Mutai, que estava prestes a ganhar a corrida quando, por um equívoco, relaxou o ritmo e começou a cumprimentar o público, acreditando ter vencido a prova. O segundo colocado, logo atrás, Ivan Fernandez Anaya, não quis aproveitar a oportunidade para acelerar e vencer. Permaneceu às suas costas, gesticulando para que o queniano compreendesse a situação e conduzindo-o até o fim, o fez vencer a prova. Questionamos: “Qual seria o seu comportamento em situação semelhante?”. A maior parte dos alunos concordou com o comportamento do segundo colocado, alguns alegaram que não seria *digno* vencer em tais circunstâncias. Outros alunos, concordaram que não seria um bom comportamento, mas inferiram que, se Anaya fosse

brasileiro, a situação seria diferente.



Figura 3 – Terceiro Vídeo - Projeto *Corrupto. Eu?!*

Link: https://youtu.be/fdr_f972SKQ do Youtube acessado em 09/06/2025.

O quarto e último vídeo, com duração de 1:46s, expunha uma cozinheira pernambucana falando sobre o que definia corrupção como um comportamento não restrito a políticos, mas extensivo à população civil, criticando a *cultura da esperteza* que justificaria desvios de conduta para obter vantagem ou a responsabilização de outrem por maus comportamentos próprios, concluindo que devemos refletir sobre e mudar determinados hábitos para vivermos em uma sociedade mais justa. O vídeo estava, à época, viralizado nas redes sociais. Nossos questionamentos aos alunos foram: “O que entendemos por *jeitinho brasileiro*? O costume do *jeitinho brasileiro* é benéfico? Como pequenas atitudes próprias repercutem na *cultura* de uma nação?” E, a essa altura, os alunos já se mostravam atentos e reflexivos sobre comportamentos tidos como normais/comuns, mas que poderiam não ser corretos, criticando desvios de conduta para obter vantagem e fazendo comentários como: “Não devemos fazer ao outro o que não desejamos que façam conosco.”



Figura 4 – Quarto Vídeo - Projeto *Corrupto. Eu?!*

Link: <https://youtu.be/jeYSG6XumhE> do Youtube acessado em 09/06/2025.

Em seguida, ainda no primeiro momento, os alunos foram separados em 2 grupos e elegeram três representantes para responderem a um questionário (teste ou *quiz* sobre honestidade) utilizando plaquetas fornecidas com as respostas: **Sim**, **Não** e **Depende**, tendo que justificar suas respostas.

Quiz

1. Ao sair de um supermercado, você percebe que a caixa lhe deu R\$50 a mais de troco. Você volta e devolve o dinheiro?
2. Você percebe que o motorista bebeu demais em uma festa e suspeita que ele esteja acima do limite legal para dirigir. Você concorda que ele volte dirigindo para casa?
3. O estacionamento do shopping está lotado – exceto pelas vagas reservadas a deficientes físicos e idosos. Você sugere que se estacione o carro numa dessas vagas?
4. Você descobre que é possível fazer um “gato” da sua TV por assinatura pagando por apenas um ponto. Você acha isso certo?
5. Você encontra uma carteira na rua com R\$100, sem endereço do dono. Você entrega a carteira numa delegacia?
6. Está chovendo e você espera pelo ônibus em uma longa fila. Quando o ônibus chega, você percebe que não há lugar para todos e você não vai conseguir entrar se não passar à frente das pessoas. Você fura a fila?
7. Um amigo oferece a você, de graça, uma cópia ilegal de um caro software de computador. Você o aceita e o instala no seu computador?



Figura 5 – Plaquetas

Os estudantes foram incentivados a participar ativamente das atividades, expressando suas opiniões e construindo conhecimentos de forma colaborativa. Intermediados pela outra professora, após discussão entre os grupos, apresentaram oralmente as conclusões a que chegaram. Foi interessante vê-los refletirem sobre comportamentos corriqueiros do cotidiano que podem ser vistos como pequenos *atos de corrupção* e perceber que concluíam que pessoas comuns que possuem o costume de agirem de modo a prejudicar outros ou obter vantagem no dia a dia, quando tiverem oportunidade ou ocuparem cargos de chefia/poder, continuarão a agir assim e prejudicarão a muitos, além de tomarem para si a responsabilidade, enquanto sociedade, de terem comportamentos honestos mesmo que não estejam sendo observados.

O encerramento desse momento foi conduzido pelo Padre, que promoveu reflexões bíblicas e filosóficas junto aos alunos e, ao final, os discentes foram desafiados a aplicar os conhecimentos ali construídos em seu cotidiano, propondo ações que promovessem o senso de honestidade, baseado em preceitos morais socialmente válidos, e a cidadania na escola e nos diversos locais que frequentavam. A seguir, uma ilustração referente a esse encerramento com os alunos interagindo e expressando suas opiniões.



Figura 6 – Desenvolvimento: 1º Momento (Criada por IA)

No segundo momento, como aplicação prática, na escola, propusemos uma aula de campo para aplicação do *Teste de Honestidade* assistido no primeiro vídeo, com as adaptações necessárias. Para isso, disponibilizamos 1 (um) saco de bala para cada uma das turmas de 9.º ano que organizaram, na semana seguinte, o *Teste de Honestidade*, confeccionando cartazes para informar que era só pegar a bala e depositar o dinheiro no recipiente indicado, arrumando um local no pátio da escola para disponibilizá-las, sem que houvesse vendedor nem câmera vigiando, durante os horários de intervalo do turno da manhã. Segue ilustração referente a aplicação prática do projeto.



Figura 7 – Teste de Honestidade (Criada por IA)

O terceiro momento se deu quando o estoque de balas terminou. Organizamos o pátio da escola, recolhemos o material e registramos os resultados obtidos a fim de discuti-los no quarto momento.

O quarto momento ocorreu durante as aulas de Português e Matemática ocorridas após essa experiência. Nas aulas de Matemática, foram trabalhados conteúdos como Conjunto dos Números Racionais e revisamos operações com números racionais na forma decimal, pois os

alunos precisaram contabilizar qual valor deveria ser arrecadado de acordo com o total de balas que possuíam e o valor que haviam estipulado para cada uma delas, além de calcular o total arrecadado e comparar com o valor que deveria ser obtido caso não houvesse ausência de pagamentos. Ademais, foram desafiados a expressarem em forma de porcentagem a taxa dos que pagaram e daqueles que deixaram de pagar, por exemplo, comparando os resultados entre os intervalos do turno da manhã que participaram do experimento.

De posse desses dados, no quinto momento, os alunos construíram tabelas e gráficos com os dados obtidos registrando os resultados em um relatório, como ilustrado na **Figura 8**, e expuseram suas conclusões, por meio de cartazes, no pátio da escola para conhecimento de todos os demais alunos da escola e da equipe escolar.

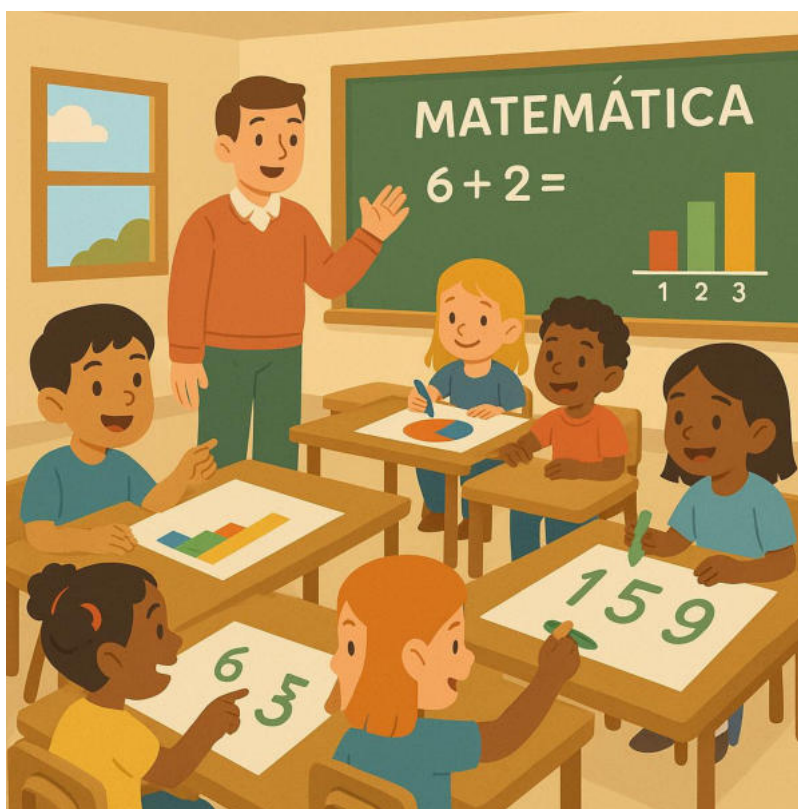


Figura 8 – Produção de cartazes e gráficos (Criada por IA)

Foram criadas condições para os alunos mostrarem os saberes prévios que possuíam sobre o assunto investigado, dando-lhes a oportunidade de construir conhecimentos novos e desconstruir comportamentos prejudiciais a ele ou outrem, variando o modo e os instrumentos de avaliação visando possibilitar a aprendizagem de alunos que apresentavam dificuldades,

exercitando a sociabilidade e a empatia dentre outras competências, além de desenvolver a autoestima do aluno e a confiança em si mesmo. Foi satisfatório perceber que nossa estratégia surtiu efeito, fazendo com que os alunos, inclusive, comentassem entre si e com alunos de outras turmas sobre comportamentos que julgavam não serem corretos ocorrerem na escola ou fora dela.

A pedagogia aplicada foi direcionada para o desenvolvimento da capacidade investigativa, reflexiva e crítica dos alunos, visando a assimilação de conceitos morais e acadêmicos, procedimentos e atitudes necessárias por toda vida, de modo a repercutir no comportamento dos alunos não apenas no ambiente escolar como fora dele. Por meio da reflexão e exemplos apresentados, nossa intenção foi incentivar a formação de cidadãos mais reflexivos e éticos e, com isso, uma sociedade mais honesta. Professores de outras áreas, como sociologia, mencionaram quão reflexivos os alunos estavam sobre atitudes cotidianas destacadas no projeto ou não e como estavam mais atentos ao comportamento próprio e dos colegas, ou seja, “os alunos mostraram-se capazes de refletirem criticamente sobre a realidade a que pertencem, constatando e intervindo para transformá-la” (Moreira, 2017, p. 97).

ATIVIDADE SUGERIDA

Reflexão para Educadores: Como você poderia adaptar o Projeto *Corrupto. Eu?! para sua realidade escolar?*

Quais disciplinas poderiam ser envolvidas?

Que temas éticos são relevantes para seus alunos?

Registre suas ideias e compartilhe com colegas para enriquecer a proposta.

O sexto momento culminou com a aplicação de uma avaliação proposta aos alunos de acordo com os conhecimentos construídos durante todo o desenvolvimento do projeto. Segue o modelo da Avaliação aplicada.

Avaliação

Parte 1: Operações com Números Racionais

1. Em um teste de honestidade, foram deixadas 100 balas com o valor de R\$ 1,00 cada. Caso todos paguem corretamente, qual seria o valor total arrecadado?
2. Durante o experimento, foram arrecadados R\$ 70,00. Quantas pessoas deixaram de pagar corretamente?
3. Se 40% das pessoas não pagaram corretamente, quantas balas foram levadas sem pagamento?
4. No segundo dia do teste, arrecadaram-se R\$ 85,00 de um total esperado de R\$ 100,00. Qual a fração, na forma simplificada, que representa a quantidade de pessoas que pagaram corretamente?

Parte 2: Porcentagens e Análise de Dados

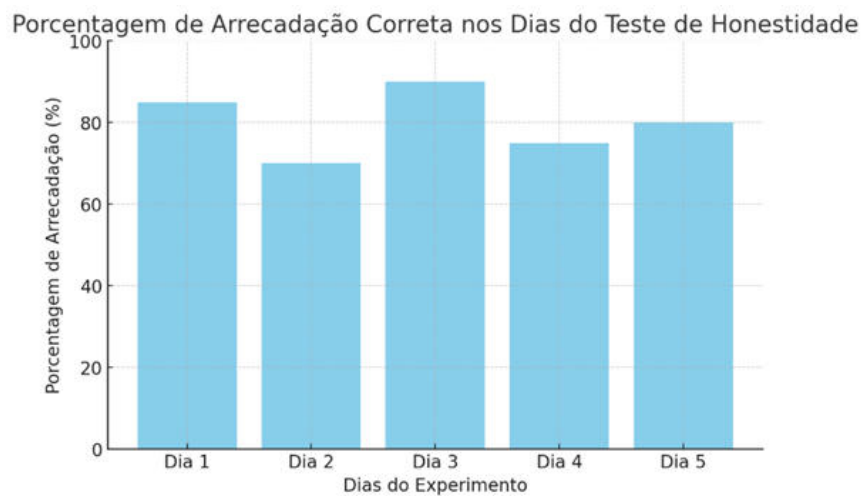
5. Em uma turma de 50 alunos, 30 participaram do teste de honestidade. Destes, 24 pagaram corretamente. Qual a porcentagem de honestidade da turma?
6. Um grupo de alunos decidiu realizar o teste por 5 dias. Veja os valores arrecadados e esperados abaixo:

Dia	Valor Esperado (R\$)	Valor Arrecadado
1	100	85
2	100	70
3	100	90
4	100	75
5	100	80

Calcule a porcentagem de arrecadação correta de cada dia e o valor médio arrecadado.

Parte 3: Análise Crítica e Interpretação

7. No terceiro dia do experimento, 90% do valor esperado foi arrecadado. Se o número total de participantes foi 50, quantos alunos provavelmente deixaram de pagar corretamente?
8. Analise o gráfico abaixo e responda:



- Qual foi o dia com maior índice de honestidade?
- Qual foi o dia com menor índice de honestidade?
- O que pode justificar a variação desses resultados?

Parte 4: Representação de Dados

9. Represente em um gráfico de barras a porcentagem de arrecadação obtida em cada dia do teste apresentado na tabela da questão 6.
10. Crie uma tabela para representar os valores de arrecadação obtida e inadimplente para cada dia do experimento.

O Projeto *Corrupto. Eu?! nas aulas de Matemática*

A elaboração do projeto teve cunho pedagógico e didático. No que tange as aulas de matemática, o meu objetivo era proporcionar aos alunos uma compreensão clara sobre o conjunto dos números racionais, suas propriedades e aplicações, além de seu possível proveito na vida cotidiana. Através de atividades práticas e teóricas, os alunos tiveram de ser capazes de identificar, representar, interpretar e operar com números racionais em diferentes contextos, além de proporcionar um domínio teórico deste conteúdo relacionado à prática cotidiana dos alunos.

A seguir, destaco os objetivos específicos do ensino da Matemática no contexto do projeto *Corrupto. Eu?!:*

- Identificar os números racionais em diferentes representações (fracionária, decimal e taxa percentual).
- Compreender e aplicar as operações básicas (adição, subtração, multiplicação e divisão) envolvendo esses números.
- Resolver problemas práticos que envolvam números racionais.
- Desenvolver habilidades de raciocínio lógico e crítico ao trabalhar com o conjunto dos números racionais.
- Promover a interação entre os alunos através de atividades lúdicas e colaborativas.

As aulas foram divididas em 3 partes, a saber:

- Definição, Propriedades e Operações com números racionais
- Porcentagem e Construção de Gráficos e Tabelas
- Avaliação

Apresento o detalhamento de cada uma dessas partes nas subseções que seguem:

Definição, Propriedades e Operações com números racionais

Com o objetivo de consolidar os conhecimentos matemáticos mobilizados durante o desenvolvimento do projeto interdisciplinar *Corrupto. Eu?!*, apresento uma sequência de atividades voltadas à revisão e aprofundamento do conteúdo relativo aos Números Racionais. Essa fase foi cuidadosamente planejada para integrar os dados coletados no estudo de caso à sistematização teórica dos conceitos matemáticos, promovendo uma aprendizagem significativa. Por meio da resolução de um problema contextualizado e da sistematização de conceitos, os alunos foram incentivados a refletir sobre a aplicação de operações básicas com números racionais no cotidiano desenvolvendo, simultaneamente, habilidades lógico-matemáticas e senso crítico diante das situações vivenciadas durante o projeto. A seguir, destaco cada atividade, seu respectivo objetivo principal e a ação exercida para alcançar o resultado almejado na parte 1 das aulas de Matemática.

Quadro 3: Descrição - Parte 1 das Aulas de Matemática

Atividades	Objetivo Principal	Ação Principal
Aquecimento	Relembrar a definição/propriedades de um número racional e regras de operações básicas com esses números.	Resolver expressões simples
Atividade Principal	Contabilizar qual valor deveria ser arrecadado de acordo com o total de balas que possuíam e o valor que haviam estipulado para cada uma delas, além de calcular o total arrecadado e comparar com o valor que deveria ser obtido caso não houvesse ausência de pagamentos.	Oportunizar os alunos a aprofundar os conhecimentos prévios adquiridos por meio de atividades passíveis de acontecer na vida cotidiana.
Discussão das soluções	Promover uma discussão sobre as diferentes soluções, erros e acertos dos alunos, além dos motivos para a divergência de valores.	Comparar as diferentes soluções, estimar possíveis resultados e identificar soluções sem sentido.
Sistematização do Conceito	Sistematizar os conceitos envolvidos na aula.	Demonstrar conceito em linguagem matemática e potencializar o conhecimento adquirido superando as dúvidas ainda existentes.
Conclusão	Apresentar o que foi aprendido durante essa aula.	Confeccionar relatório com os resultados obtidos.

Fonte: Autora

De posse dos dados registrados após a aplicação do *Teste de Honestidade* adaptado, que ocorreu no segundo momento do desenvolvimento desse projeto, relembramos a definição/propriedades de um número racional e regras de operações básicas com esses números. Contabilizamos qual valor deveria ser arrecadado de acordo com o total de balas que havia e o valor definido para cada uma delas, além de calcular o total arrecadado e comparar com o valor que deveria ser obtido caso não houvesse ausência de pagamentos.

Discutimos sobre as diferentes soluções, erros e acertos dos alunos, além dos motivos para a divergência de valores obtidos na execução da aula de campo. Por fim, sistematizamos os conceitos envolvidos na aula e os alunos foram instruídos a confeccionar um relatório com os resultados obtidos.

Porcentagem e Construção de Gráficos e Tabelas

Dando continuidade ao trabalho com os conteúdos matemáticos integrados ao projeto *Corrupto. Eu?!*, esta subseção tem por objetivo aprofundar o estudo da porcentagem e da construção de gráficos e tabelas, a partir dos dados obtidos pelos alunos durante a atividade prática realizada na escola e a interpretação desses valores. Esta parte visa favorecer a compreensão e a interpretação crítica das informações coletadas, promovendo o desenvolvimento de competências relacionadas à leitura e à representação de dados estatísticos. Ao relacionar os conceitos matemáticos com situações concretas vivenciadas pelos estudantes, busca-se fortalecer a articulação entre teoria e prática, contribuindo para a formação de sujeitos mais reflexivos, autônomos e capazes de utilizar o conhecimento matemático como ferramenta de análise da realidade.

Segue, em destaque, cada atividade, seu respectivo objetivo principal e a ação exercida para alcançar o resultado desejado na parte 2 das aulas de Matemática.

Quadro 4: Descrição - Parte 2 das Aulas de Matemática

Atividades	Objetivo Principal	Ação Principal
Aquecimento	Relembrar porcentagem e leitura/construção de gráficos e tabelas.	Resolver exercícios simples
Atividade Principal	Expressar em forma de porcentagem a taxa dos que pagaram e daqueles que deixaram de pagar, comparando os resultados entre os intervalos no turno da manhã que participaram do experimento.	Oportunizar os alunos a aprofundar os conhecimentos prévios adquiridos por meio de atividades passíveis de acontecer na vida cotidiana.
Discussão das soluções	Promover uma discussão sobre as diferentes soluções, erros e acertos dos alunos.	Comparar as diferentes soluções e identificar os erros baseados em justificativas matemáticas e do cotidiano.
Sistematização do Conceito	Sistematizar os conceitos envolvidos na aula.	Demonstrar conceito em linguagem matemática e potencializar o conhecimento adquirido superando as dúvidas ainda existentes.
Conclusão	Apresentar o que foi aprendido durante essa aula.	Confeccionar cartazes a partir do relatório feito na Parte 1, incluindo as taxas percentuais, gráficos e tabelas construídos.

Fonte: Autora

Na parte 2 das aulas de Matemática, detalhada no Quadro 4, relembrei o conteúdo de porcentagem e a leitura/construção de gráficos e tabelas. A partir disso, os alunos foram desafiados a expressar em forma de porcentagem a taxa dos que pagaram e daqueles que deixaram de pagar, comparando os resultados entre os intervalos no turno da manhã que participaram do experimento. Discutimos sobre as diferentes soluções apresentadas, erros e acertos dos alunos e possíveis razões para obtermos os valores percebidos.

Os conceitos envolvidos na aula foram sistematizados e a seguir propus aos alunos a confecção de cartazes a partir do relatório realizado na parte 1 (Quadro 3), incluindo as taxas percentuais, gráficos e tabelas construídos a partir dos dados obtidos na aula de campo, além de suas próprias conclusões.

Avaliação

Os alunos foram submetidos a uma avaliação coerente com todo o desenvolvimento do projeto, aplicando os conteúdos construídos e potencializados nas aulas relatadas anteriormente.

Implicações Pedagógicas

A aplicação do Projeto *Corrupto. Eu?!* proporcionou uma rica coleta de dados, tanto quantitativos, provenientes do *Teste de Honestidade* e das avaliações formais, quanto qualitativos, oriundos das observações, debates e produções dos alunos. A análise desses resultados revela importantes implicações pedagógicas e insights sobre o processo de ensino-aprendizagem e a formação ética dos estudantes, dentre os quais, destaco alguns:

- A integração entre diferentes áreas do conhecimento – neste caso, Matemática e Língua Portuguesa – pode tornar o processo de aprendizagem mais significativo. Lidar com situações reais despertou maior interesse e envolvimento com os conteúdos escolares, superando a fragmentação do conhecimento.
- A proposta evidenciou como temas éticos e sociais podem ser discutidos em sala de aula sem perder o rigor acadêmico, gerando reflexões profundas entre os estudantes.
- No campo da Matemática, os alunos não apenas aplicaram conhecimentos sobre números racionais, porcentagens e estatística, mas o fizeram com base em dados coletados por eles mesmos, o que conferiu autenticidade e sentido às atividades.
- Ao debaterem sobre ética e vivenciarem o experimento, os alunos exercitaram habilidades como empatia, cooperação, escuta ativa e autorregulação emocional. A proposta favoreceu um ambiente de diálogo e reflexão, contribuindo para a formação integral dos estudantes.
- A avaliação, baseada em atividades práticas, produção de relatórios, construção de cartazes e apresentações, permitiu que diferentes estilos de aprendizagem fossem contemplados. Ela se deu de forma processual, com momentos de feedback e autoavaliação.

- Por fim, o projeto evidenciou que a prática docente se transforma na ação. O exercício da escuta ativa, da colaboração entre professores e da reinvenção das práticas pedagógicas mostrou-se essencial para a formação continuada do educador.

A partir das implicações citadas, seguem algumas dicas aos professores:

1. Planeje projetos em parceria com docentes de outras disciplinas. Ao alinhar os objetivos e conteúdos de ambas as áreas, é possível trabalhar habilidades cognitivas e socioemocionais de forma simultânea. A interdisciplinaridade fortalece a construção de sentidos para o que se aprende.
2. Traga dilemas morais atuais para o debate com os alunos. Use vídeos, reportagens, filmes ou histórias reais como ponto de partida. Estimule a argumentação, a escuta e o respeito às opiniões divergentes, valorizando o desenvolvimento de uma consciência ética.
3. Sempre que possível, vincule conteúdos matemáticos a contextos reais e próximos à realidade dos alunos. Experimentos simples, como o *Teste de Honestidade*, geram dados que podem ser explorados em gráficos, tabelas e análises quantitativas, promovendo o letramento matemático e a interpretação crítica de dados.
4. Valorize o espaço para rodas de conversa, debates e trabalhos colaborativos. O desenvolvimento de competências socioemocionais está diretamente ligado à capacidade de convivência, tomada de decisões responsáveis e consciência social.
5. Diversifique os instrumentos de avaliação. Use atividades práticas, rubricas, relatórios e autoavaliações para complementar provas tradicionais. Avaliar o processo é tão importante quanto avaliar o resultado final.
6. Registre, reflita e compartilhe suas experiências pedagógicas. A escrita de narrativas e a participação em comunidades de prática (como grupos de estudo, formações e congressos) ampliam o repertório didático e fortalecem o sentimento de pertencimento à profissão.

Teste de Honestidade e Ensino de Matemática

O *Teste de Honestidade*, conforme descrito por Pereira (2025), consistiu na disponibilização de balas com um valor estipulado, onde os alunos eram convidados a pegar o produto e deixar o pagamento em um recipiente, sem supervisão direta. Esta atividade prática serviu como um ponto de partida para discussões éticas e, crucialmente, para a aplicação de conceitos matemáticos.

CONCEITO-CHAVE

Nas aulas de Matemática, os alunos foram desafiados a aplicar diversos conceitos matemáticos em um contexto real e significativo, transformando dados concretos em aprendizagem contextualizada.

Os desafios matemáticos incluíram:

- **Contabilizar o valor esperado:** Calcular o montante que deveria ser arrecadado com base no total de balas disponíveis e seu preço unitário.
- **Calcular o valor arrecadado:** Contar o dinheiro efetivamente depositado no recipiente.
- **Analisar as divergências:** Comparar o valor esperado com o valor arrecadado, identificando o montante correspondente às balas não pagas.
- **Calcular taxas percentuais:** Expressar em porcentagem a taxa de pagamento e de não pagamento, permitindo comparações entre diferentes turmas ou momentos da aplicação do teste.
- **Construir tabelas e gráficos:** Organizar e representar visualmente os dados coletados, facilitando a interpretação e a comunicação dos resultados

Essa abordagem permitiu que os alunos vivenciassem a matemática de forma contextualizada e significativa. A necessidade de calcular, comparar e representar dados concretos, gerados por uma experiência coletiva, tornou o aprendizado dos números racionais, operações, porcentagem e estatística mais palpável e relevante.

Pereira (2025) destaca que os alunos se envolveram ativamente na análise dos dados,

discutindo as possíveis razões para as divergências encontradas e refletindo sobre as implicações dos resultados.

A construção de tabelas e gráficos, por exemplo, não foi apenas um exercício técnico, mas uma ferramenta para visualizar e comunicar as conclusões sobre o comportamento observado. Este processo contribuiu para o desenvolvimento do letramento matemático e da capacidade de utilizar a matemática como instrumento de leitura e interpretação da realidade.

Reflexões sobre Ética e Cidadania

Os debates e reflexões promovidos ao longo do projeto foram fundamentais para a formação ética e cidadã dos estudantes. A exibição dos vídeos, que apresentavam dilemas morais e exemplos de condutas honestas e desonestas, suscitou discussões profundas sobre o que é corrupção, suas manifestações no cotidiano e o papel de cada indivíduo na construção de uma sociedade mais justa.

PARA REFLETIR

Pereira (2025) relata que, inicialmente, alguns alunos manifestaram a intenção de não pagar pelos produtos no *Teste de Honestidade* ou justificaram pequenos desvios de conduta. No entanto, à medida que as discussões avançavam e os alunos eram confrontados com diferentes perspectivas, muitos revisitaram suas posições e demonstraram uma maior conscientização sobre a importância da honestidade e da responsabilidade.

O projeto buscou desconstruir a ideia de que a corrupção é um problema restrito aos políticos, mostrando como pequenas atitudes no dia a dia podem refletir ou reforçar uma cultura de desonestidade. A reflexão sobre o *jeitinho brasileiro* e a crítica a comportamentos que visam obter vantagens indevidas foram centrais nesse processo.

A participação do líder religioso, que promoveu reflexões bíblicas e filosóficas, enriqueceu ainda mais o debate, trazendo diferentes dimensões para a discussão sobre valores e conduta moral.

Ao final do projeto, os alunos demonstraram uma maior capacidade de refletir criticamente sobre suas próprias atitudes e sobre os problemas sociais relacionados à corrupção.

Impacto na Prática Docente e na Formação Continuada

O Projeto *Corrupto. Eu?!* também teve um impacto significativo na prática docente das professoras envolvidas e em seu processo de auto(trans)formação, como detalhado na dissertação de Pereira (2025). A experiência de planejar e executar um projeto interdisciplinar dessa natureza exigiu colaboração, criatividade e uma postura reflexiva sobre o próprio fazer pedagógico.

A autora destaca que o projeto representou um marco em sua atuação profissional, ampliando sua percepção sobre o papel do professor para além da mediação de conteúdos específicos.

A experiência reforçou a importância de uma escuta sensível às necessidades e inquietações dos alunos, bem como a necessidade de buscar práticas pedagógicas mais engajadoras e significativas.

A interdisciplinaridade, nesse contexto, mostrou-se uma ferramenta poderosa não apenas para o aprendizado dos alunos, mas também para o desenvolvimento profissional dos educadores. A colaboração entre professoras de diferentes áreas enriqueceu o planejamento e a execução das atividades, permitindo a troca de saberes e experiências.

Considerações Finais

O Projeto *Corrupto. Eu?!*, conforme analisado neste ebook, demonstra o potencial de abordagens interdisciplinares para promover uma educação mais integral, crítica e cidadã. Ao conectar o ensino de Matemática e Língua Portuguesa à discussão sobre ética e corrupção, o projeto proporcionou aos alunos uma aprendizagem significativa e contextualizada, estimulando o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais.

Os resultados obtidos, tanto no que se refere ao aprendizado dos conteúdos específicos

quanto à reflexão sobre valores e atitudes, evidenciam a eficácia de práticas pedagógicas que rompem com o ensino tradicional e fragmentado. A participação ativa dos alunos, o engajamento nas discussões e a capacidade de aplicar os conhecimentos em situações concretas são indicadores do sucesso da proposta.

Este ebook, ao apresentar detalhadamente o projeto, busca servir como um produto educacional que inspire outros educadores a desenvolverem iniciativas semelhantes em suas escolas. A experiência aqui relatada reforça a importância da interdisciplinaridade, da colaboração docente e da reflexão contínua sobre a prática pedagógica como caminhos para uma educação transformadora.

Espera-se que as reflexões e os exemplos apresentados contribuam para o debate sobre a formação ética e cidadã no contexto escolar e para a valorização de projetos que, como o *Corrupto. Eu?!*, buscam formar sujeitos mais conscientes, críticos e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e honesta.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 174 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores: condição docente, trabalho e desenvolvimento profissional. In: BEHRENS, Marilda Aparecida; PARANÁ, Universidade Estadual de (orgs.). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no contexto da licenciatura**. Curitiba: CRV, 2017. p. 719–736.

PEREIRA, Evelin Cardoso Benvindo. **Auto(trans)formação: uma professora de matemática empática em formação**. Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional – PROFMAT) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2025.

SANTOS, Francisco Kennedy Silva dos. **Interdisciplinaridade na educação básica: conhecimento e realidade**. Fortaleza: SEDUC-CE, 2021.

TEIXEIRA, Priscila Gonçalves Cruz; RIBEIRO, Andrea da Silva Marques. **Ensino interdisciplinar na educação básica: a trajetória de um projeto que aconteceu na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro**. Anais do CONEDU. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/113029>.