

O DESAFIO DA APRESENTAÇÃO ACADÊMICA: UMA AUTOCRÍTICA

Ester Barbosa¹

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP

Rogério Marques Ribeiro²

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP

Resumo

Este relato de experiência descreve a vivência da autora ao apresentar seu trabalho em um evento acadêmico realizado em Brasília, destacando os impactos na construção da identidade profissional e no desenvolvimento de competências comunicativas e reflexivas. A pesquisa caracteriza-se como uma narrativa reflexiva em primeira pessoa, fundamentada em diário de campo e análise crítica da performance. À luz do modelo do Conhecimento Didático-Matemático foram descritos os desafios enfrentados, como nervosismo, ansiedade e insegurança, os quais se revelaram articulados à faceta epistêmica do conhecimento matemático mobilizado, bem como as estratégias adotadas para superá-los, incluindo ensaios, flexibilização do roteiro e adaptação da fala. Os resultados indicam que a experiência contribuiu para o fortalecimento da autoconfiança, aprimoramento da comunicação oral, gestão emocional e compreensão da interdependência entre as facetas epistêmica, cognitiva, instrucional e afetiva do conhecimento profissional docente. Reconhecem-se como limitações o caráter individual da experiência e a ausência de registro em vídeo, o que restringiu uma autoanálise sistemática das facetas do conhecimento mobilizadas. Conclui-se que eventos de apresentação acadêmica constituem oportunidades significativas de formação docente, permitindo integrar teoria, prática e reflexão crítica, bem como articular o domínio do conteúdo matemático com a gestão comunicativa e emocional, favorecendo o desenvolvimento de competências essenciais à prática pedagógica.

Palavras-chave: Formação docente; apresentação acadêmica; conhecimento didático-matemático; narrativa reflexiva; gestão emocional.

1. INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores de Matemática não se limita à aquisição de conteúdos disciplinares, envolvendo também o desenvolvimento de habilidades de comunicação, reflexão sobre a prática pedagógica e construção da identidade profissional (Cyrino, 2017; Freire, 1996). Apresentações acadêmicas em eventos, como congressos ou simpósios, oferecem uma oportunidade singular de vivenciar situações semelhantes às da prática docente: exposição diante de público, manejo do tempo, interação com ouvintes e necessidade de adaptação em tempo real.

¹Graduando(a) Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), cursando Licenciatura em Matemática Guarulhos, São Paulo, Brasil. E-mail: ester.barbosa@aluno.ifsp.edu.br.

²Professor orientador: Doutor pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professor Titular do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - IFSP, São Paulo, São Paulo, Brasil. E-mail: rmarques@ifsp.edu.br.

Diante desse contexto, o presente relato de experiência tem como objetivo analisar os impactos da apresentação de trabalho acadêmico na formação docente, considerando três dimensões inter-relacionadas: a dimensão afetiva (emoções como ansiedade, insegurança e medo), a dimensão comunicativa (clareza, entonação, contato visual, gestão do tempo) e a dimensão reflexiva (capacidade de avaliar e ajustar a própria performance em tempo real e a posteriori).

Adicionalmente, busca-se compreender como o conhecimento matemático específico mobilizado para a apresentação interage com essas dimensões, uma vez que a literatura aponta que a segurança do professor está intimamente ligada à profundidade de seu conhecimento sobre o conteúdo que ensina (Godino, 2009; Pino-Fan e Godino, 2015).

A narrativa descreve os momentos de preparação, ansiedade, superação e reflexão posterior, enfatizando a importância desses processos na consolidação da identidade profissional. Além disso, busca-se destacar estratégias que podem ser adotadas por futuros docentes para aprimorar a comunicação oral, a gestão emocional e o engajamento em contextos de exposição pública.

2. O CAMINHO PERCORRIDO: UMA NARRATIVA DE FORMAÇÃO

Escrever sobre a própria experiência é um exercício delicado. Exige coragem para olhar para os próprios erros, honestidade para não se autossabotar e generosidade para transformar fragilidades em aprendizado compartilhado. Foi com esse espírito que organizei este relato.

A escolha do que narrar

Desde o início, sabia que não queria produzir um texto frio, repleto de jargões metodológicos que mais escondem do que revelam. Optei, então, por uma narrativa reflexiva em primeira pessoa, inspirada nos princípios da pesquisa narrativa e da autoetnografia (Connelly; Clandinin, 1990; Ellis; Bochner, 2000). Essas abordagens reconhecem que a experiência vivida, quando narrada e analisada criticamente, pode gerar conhecimento válido e útil para outros sujeitos em situações semelhantes.

O contexto da vivência

A experiência aqui relatada ocorreu durante um evento acadêmico realizado em Brasília, do qual participei como apresentadora de um trabalho científico na modalidade

de comunicação oral. O evento reuniu pesquisadores, professores e estudantes de pós-graduação da área de Ensino de Matemática. Minha apresentação teve duração aproximada de 20 minutos, seguida de uma sessão de perguntas do público. O trabalho apresentado versava sobre um tema específico da Educação Matemática, exigindo não apenas domínio da comunicação oral, mas também um conhecimento aprofundado do conteúdo matemático e de sua didática.

Como registrei o que vivi

Para não perder os detalhes, as sensações, os pensamentos que surgiam e desapareciam, as reações do público, mantive um diário de campo nos dias que antecederam a apresentação e imediatamente após seu término. Ali registrei não apenas fatos, mas emoções: o nó no estômago na véspera, o alívio após uma resposta bem elaborada, a insegurança diante de uma pergunta inesperada.

Além do diário, recolhi feedbacks orais de colegas que assistiram à apresentação e do meu orientador. Suas observações – algumas encorajadoras, outras francas – ajudaram a compor um quadro mais nítido do meu desempenho.

Como analisei o que vivi

A análise não seguiu um protocolo rígido. Foi, antes, um movimento de escrita e reescrita, de leitura dos registros em busca de padrões, de confronto entre minha percepção subjetiva e o retorno recebido. Organizei as reflexões em torno de três eixos que emergiram naturalmente da leitura do diário: (1) as emoções e seu impacto na performance, (2) as estratégias de comunicação que funcionaram ou falharam, e (3) a reflexão sobre a própria prática – um olhar de quem se vê de fora, tentando aprender com os próprios passos. A esses eixos, acrescentei uma quarta dimensão de análise: (4) a relação entre o conhecimento matemático mobilizado e a segurança percebida durante a exposição, inspirada no modelo do Conhecimento Didático-Matemático (Godino, 2009).

Uma ressalva necessária

Reconheço que este relato não pretende ser uma verdade universal. É uma experiência singular, situada em um tempo e lugar específicos. Não houve gravação em vídeo, o que significa que minhas lembranças podem ter sido moldadas pelo tempo e pela emoção. Mas talvez seja justamente nessa subjetividade — assumida e não negada — que

resida o valor deste texto: no esforço de uma futura professora de matemática de aprender com o próprio desconforto e transformá-lo em ferramenta de formação.

3. DESENVOLVIMENTO DA EXPERIÊNCIA

3.1 Preparação e expectativa

Antes da apresentação, organizei minhas falas, revisei o conteúdo e ensaiei o roteiro diversas vezes, acreditando que a preparação meticulosa garantiria segurança e domínio do tema. No entanto, à medida que o momento se aproximava, percebi o aumento da ansiedade. As perguntas frequentes de colegas sobre meu estado de prontidão intensificavam a insegurança, provocando questionamentos internos como: *"Será que conseguirei manter a clareza?"* ou *"parecerei despreparada?"*.

Ao refletir sobre essa ansiedade, percebi que ela não estava relacionada apenas ao ato de falar em público, mas também à natureza do conteúdo matemático que eu apresentaria. Conforme aponta Godino (2009), o conhecimento didático-matemático envolve múltiplas facetas: a faceta epistêmica (conhecimento do conteúdo matemático em si), a faceta cognitiva (como os alunos aprendem), a faceta instrucional (métodos de ensino) e a faceta afetiva (emoções e crenças). Minha insegurança inicial parecia vincular-se, sobretudo, à faceta epistêmica: eu temia não conseguir responder a perguntas que exigissem um domínio profundo e flexível do conteúdo matemático subjacente ao trabalho.

Essa ansiedade inicial revelou-se uma oportunidade de reflexão sobre a dimensão afetiva da performance acadêmica. Estudos sobre comunicação e ansiedade em contextos de exposição pública indicam que emoções negativas, como medo e insegurança, podem comprometer o desempenho, mas, quando reconhecidas e gerenciadas, favorecem o aprendizado e a resiliência (McCroskey, 1977; Pino-Fan; Godino, 2015).

3.2 O nervosismo e a rigidez do roteiro

Um dos maiores desafios foi acreditar que era necessário seguir o roteiro à risca. Essa rigidez aumentou a pressão, gerando tensão e dificuldade em manter a espontaneidade da fala. Observando colegas que demonstravam naturalidade e domínio,

senti que precisava equilibrar planejamento e flexibilidade. Durante a apresentação, percebi que os momentos de maior clareza e engajamento ocorreram quando abandonei a rigidez e optei por uma comunicação mais orgânica.

Essa constatação me fez perceber que a rigidez do roteiro estava, em parte, relacionada à faceta epistêmica do conhecimento didático-matemático (Godino, 2009). Quanto menor era minha segurança em algum aspecto específico do conteúdo, mais eu me agarrava ao texto escrito, como se ele fosse uma âncora protetora. Por outro lado, nos trechos em que eu dominava o conteúdo de forma mais ampla e conectada a outros conhecimentos, sentia-me à vontade para improvisar e adaptar a fala. Pino-Fan e Godino (2015) ressaltam que o conhecimento do professor não é fragmentado, mas sistêmico, e que a compreensão das interconexões entre os conceitos matemáticos favorece a flexibilidade didática. Foi exatamente isso que experimentei: a flexibilidade na comunicação emergiu da profundidade do conhecimento matemático, e não apenas de uma habilidade retórica.

O Quadro 1 a seguir sintetiza os principais desafios enfrentados, as estratégias adotadas e os aprendizados correspondentes:

Quadro 1 – Desafios, estratégias e aprendizados durante a apresentação

Desafio	Estratégia adotada	Aprendizado
Nervosismo antes da apresentação	Ensaaios, respiração e preparação	Redução gradual da ansiedade
Medo de errar	Flexibilização e improviso consciente	Comunicação mais natural
Pressão externa (colegas e público)	Reflexão pós-apresentação	Valorização do erro como aprendizagem
Insegurança quanto ao domínio do conteúdo matemático	Aprofundamento do estudo das conexões conceituais; simulação de perguntas possíveis	A segurança na fala está diretamente vinculada à robustez do conhecimento epistêmico; o improviso didático exige domínio conceitual prévio

Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

3.3 A apresentação em Brasília

Superados os momentos iniciais de tensão, durante a exposição, apresentei-me ao público e percebi a necessidade de gerenciar o tempo, manter contato visual e adaptar a entonação. As questões do público exigiram respostas imediatas, demonstrando a importância do que Schön (1983) chamou de reflexão-na-ação – a capacidade de pensar e ajustar a própria prática enquanto ela ocorre, habilidade essencial tanto para o docente em sala de aula quanto para o pesquisador em uma apresentação acadêmica.

Durante as perguntas, vivenciei de forma aguda a mobilização das diferentes facetas do conhecimento didático-matemático (Godino, 2009). Uma pergunta sobre um caso particular exigiu que eu ativasse a faceta epistêmica para reconstruir o raciocínio matemático no momento; outra questão, sobre a aplicação do conteúdo em sala de aula, mobilizou as facetas instrucional e cognitiva, exigindo que eu pensasse em como aquele conhecimento poderia ser ensinado e quais dificuldades os alunos poderiam apresentar. Percebi, então, que a segurança para responder não vinha apenas do domínio isolado do conteúdo, mas da capacidade de transitar entre essas facetas, articulando o saber matemático com o saber didático. Pino-Fan e Godino (2015) denominam essa articulação de *conhecimento didático-matemático integrado*, e foi exatamente essa integração que me permitiu responder com mais clareza e confiança.

Além disso, o engajamento dos ouvintes variou conforme minha capacidade de equilibrar segurança, espontaneidade e domínio do conteúdo. Os momentos de insegurança foram superados por técnicas simples de respiração e pausas estratégicas, evidenciando a interdependência entre habilidades cognitivas, comunicativas e afetivas no desempenho docente.

3.4 Reflexão sobre a prática e integração do conhecimento

Após o término da apresentação, senti alívio, mas também uma avaliação crítica sobre meu desempenho. Refleti sobre a relevância da experiência para minha formação docente, percebendo que o sucesso não se mede apenas pela execução perfeita do roteiro, mas pela capacidade de adaptação, escuta e interação. O reconhecimento do público, o feedback de colegas e as observações do orientador reforçaram a construção da identidade profissional.

Ao articular essa reflexão com o modelo do Conhecimento Didático-Matemático (Godino, 2009; Pino-Fan; Godino, 2015), compreendi que a apresentação acadêmica não é apenas um exercício de comunicação, mas um momento privilegiado para mobilizar e

integrar as diferentes facetas do conhecimento profissional do professor. A faceta epistêmica (o conteúdo matemático em si) foi a base sobre a qual se sustentaram as demais; a faceta cognitiva ajudou-me a antecipar possíveis dúvidas do público; a faceta instrucional orientou a escolha de exemplos e a organização da fala; e a faceta afetiva, por fim, manifestou-se na ansiedade e na necessidade de gerenciamento emocional. Compreender que essas facetas são interdependentes, e não isoladas, foi um dos maiores aprendizados da experiência.

Essa experiência evidencia que a dimensão afetiva influencia diretamente a prática pedagógica. Ansiedade, medo e insegurança impactam a comunicação, mas o enfrentamento dessas emoções favorece o desenvolvimento de competências essenciais, como empatia, flexibilidade e autorregulação emocional (Freire, 1996; Schön, 1983).

3.5 Estratégias para futuros docentes

A partir da vivência descrita, foi possível identificar cinco estratégias para fortalecer a comunicação e reduzir a ansiedade em apresentações acadêmicas:

1. Ensaios com registro em vídeo para autoavaliação da postura, clareza e ritmo da fala.
2. Pausas e respiração para controle emocional durante a apresentação.
3. Flexibilidade no roteiro, adaptando a fala ao público e ao contexto.
4. Reflexão pós-apresentação para consolidar aprendizados e identificar pontos de melhoria.
5. Feedback estruturado de colegas e orientadores, preferencialmente por escrito.

A essas estratégias, acrescento uma sexta, decorrente diretamente da análise à luz do modelo CDM: (6) o aprofundamento do conhecimento matemático em suas múltiplas conexões, de modo a fortalecer a faceta epistêmica e, com ela, a segurança para improvisar e responder a perguntas inesperadas. Como sugerem Pino-Fan e Godino (2015), a preparação para a docência deve envolver não apenas o estudo do conteúdo isolado, mas a compreensão de sua estrutura, de suas aplicações e de suas relações com outros conceitos, pois é essa compreensão sistêmica que sustenta a flexibilidade didática.

Essas ações favorecem o desenvolvimento da competência reflexiva, fortalecem a identidade profissional e preparam o futuro docente para situações de sala de aula complexas, nas quais a imprevisibilidade e a necessidade de adaptação são constantes.

4. CONSIDERAÇÕES

A vivência de apresentar o trabalho em Brasília revelou-se uma experiência formativa integral, que ultrapassa o domínio do conteúdo e envolve aspectos afetivos, comunicativos e reflexivos. A gestão da ansiedade, a adaptação do roteiro e a comunicação espontânea permitiram uma interação autêntica com o público, consolidando aprendizagens essenciais à prática docente.

A análise à luz do modelo do Conhecimento Didático-Matemático (Godino, 2009; Pino-Fan; Godino, 2015) permitiu compreender que a apresentação acadêmica mobiliza, de forma integrada, as facetas epistêmica, cognitiva, instrucional e afetiva do conhecimento profissional. A segurança na comunicação não é apenas uma questão de habilidades retóricas ou de gestão emocional, mas está profundamente enraizada na qualidade e na profundidade do conhecimento matemático que se possui. Quando esse conhecimento é sistêmico e conectado, a flexibilidade e a capacidade de improviso emergem naturalmente, reduzindo a ansiedade e potencializando a interação com o público.

Além dos resultados positivos, a reflexão crítica posterior permitiu identificar pontos fortes e áreas de melhoria, reforçando a importância da prática deliberada na construção da identidade profissional. A experiência evidencia que o ensino não se restringe ao conteúdo, mas integra emoções, habilidades comunicativas e capacidade de adaptação em contextos reais.

No entanto, é importante reconhecer as limitações deste estudo. Primeiramente, por se tratar de uma experiência individual e situada em um contexto específico, os achados não pretendem ser generalizáveis para outros sujeitos ou eventos. Em segundo lugar, a ausência de registro em vídeo da apresentação impediu uma autoanálise mais sistemática e objetiva, baseada em evidências visuais e auditivas. Por fim, o fato de a reflexão ter sido realizada retrospectivamente pode ter introduzido vieses de memória ou reinterpretações posteriores.

Diante dessas limitações, sugerem-se para futuros estudos: (a) a realização de pesquisas com múltiplos participantes para ampliar a compreensão do fenômeno; (b) o uso de gravações em vídeo para autoanálise assistida; (c) a aplicação de instrumentos padronizados de avaliação da ansiedade em apresentações; e (d) a comparação entre diferentes formatos de apresentação (oral, pôster, remota). Sugere-se também (e) a investigação de como as diferentes facetas do conhecimento didático-matemático se

manifestam em contextos de apresentação acadêmica, com ênfase na relação entre a faceta epistêmica e a gestão emocional durante a fala.

Conclui-se que apresentações acadêmicas funcionam como espaços de aprendizagem complexos, integrando teoria e prática e favorecendo o desenvolvimento de competências essenciais à docência. Ao vivenciar a mobilização integrada das facetas do conhecimento didático-matemático, o futuro professor não apenas comunica um saber, mas experimenta, em si mesmo, o que significa ensinar: um ato que articula razão, emoção e conhecimento em um movimento contínuo de reflexão e adaptação. Assim, preparam futuros professores para atuar de forma consciente, reflexiva e engajada, reconhecendo a dimensão humana e afetiva do ato educativo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao orientador pelos feedbacks construtivos e pelo apoio ao longo de todo o processo; aos colegas que me permitiram refletir sobre a experiência de forma segura e acolhedora; e aos demais participantes do evento, cujas perguntas e interações tornaram esta vivência ainda mais significativa para minha formação.

REFERÊNCIAS

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Stories of experience and narrative inquiry. **Educational Researcher**, v. 19, n. 5, p. 2-14, 1990.

CYRINO, M. C. de T. A formação de professores que ensinam matemática nos anos iniciais no âmbito do PIBID: aprendizagens profissionais e identidade docente. **Educação Matemática Pesquisa**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 223-249, 2017.

ELLIS, C.; BOCHNER, A. P. Autoethnography, personal narrative, reflexivity: researcher as subject. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Ed.). **Handbook of qualitative research**. 2. ed. Thousand Oaks: Sage, 2000. p. 733-768.

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

GODINO, J. D. Categorías de análisis de los conocimientos del profesor de matemáticas. Unión: **Revista Iberoamericana de Educación Matemática**, n. 20, p. 13-31, 2009.

MCCROSKEY, J. C. Oral communication apprehension: a summary of recent theory and research. **Human Communication Research**, v. 4, n. 1, p. 78-96, 1977.

PINO-FAN, L. R.; GODINO, J. D. Perspectiva ontosemiótica y conocimiento didáctico-matemático del profesor. In: FONT, V.; GÓMEZ, P. (Ed.). **Formación de profesores de matemáticas**. Bogotá: Universidad de los Andes, 2015. p. 115-146.

SCHÖN, D. A. **The reflective practitioner**: how professionals think in action. New York: Basic Books, 1983.