

AS MARCAS DO PIBID: O COMPARTILHAMENTO DE NARRATIVAS NA PERCEPÇÃO PROFISSIONAL DE FUTUROS PROFESSORES DE MATEMÁTICA

Danubio Casari Angelico¹
Renata Viviane Raffa Rodrigues²

RESUMO

Neste trabalho investigamos a percepção profissional do professor mobilizada pelo grupo de integrantes do Subprojeto Matemática do Pibid a partir da escrita e compartilhamento de narrativas sobre experiências de iniciação à docência. Para tanto, os futuros professores (FPs) participantes desse Subprojeto foram convidados a escrever uma narrativa de experiências marcantes vividas dentre as várias oficinas de apoio escolar em Matemática e, posteriormente, realizar a leitura de seu texto para todos do grupo. A análise dos dados pautou-se em um material escrito que reuniu narrativas individuais de vinte FPs, nas quais procuramos identificar os acontecimentos abordados e como o compartilhamento deles influenciou a sua percepção profissional. Na perspectiva interpretativa, tal análise contou com um embasamento teórico em que explicitamos algumas elaborações sobre a experiência, a narrativa como linguagem no compartilhamento da experiência, bem como sobre a percepção profissional do professor. Concluímos que o compartilhamento de experiências em linguagem narrativa possibilitou ao FP perceber de maneira mais ampla e mais profunda os acontecimentos de sala de aula e de si em relação a sua futura profissão.

Palavras-chave: PIBID, Experiência, Narrativa, Percepção profissional do professor.

1. INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid foi criado pelo Decreto nº 7.219/2010 (BRASIL, 2010), cuja ação está vinculada à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Em suma, por meio da concessão de bolsas e da estruturação da parceria entre a universidade e a escola, o programa objetiva aprimorar a formação de professores das Instituições de Ensino Superior (IES) (BRASIL, 2010). Ao oferecer subsídios que ampliam e valorizam a participação do acadêmico no seu futuro campo de atuação profissional, o Pibid possibilita o desenvolvimento de uma visão mais aproximada das atuais demandas educacionais presentes no contexto escolar (PANIAGO;

¹ Graduando do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD, danubiosantiago@gmail.com;

² Professora orientadora, doutora, Faculdade de Ciências Exatas e Tecnologia FACET – UFGD, reraffa@gmail.com.

SARMENTO, 2017). Todavia, o desenvolvimento dessa visão envolve a aprendizagem profissional de capacidades analíticas de reconhecer e interpretar o que ocorre de mais relevante no ensino nas análises que fazem das experiências em sala de aula (RODRIGUES, CYRINO, OLIVEIRA, 2018; RODRIGUES; CYRINO, 2019).

Neste estudo voltamos nosso olhar para o contexto do Subprojeto Matemática do Pibid no que se refere às possibilidades oferecidas à formação de professores atentos, sensíveis e interpretativos, isto é, perceptivos aos movimentos educacionais das aulas de Matemática nos quais se envolve. Optamos por investigar a percepção profissional dos FPs participantes desse Subprojeto, a partir da escrita e compartilhamento de narrativas sobre experiências de iniciação à docência, como uma possível forma, dentre outras já estudadas (VAN ES; SHERIN, 2002; RODRIGUES, CYRINO, OLIVEIRA, 2018; RODRIGUES; CYRINO, 2019) de se mobilizar essa capacidade.

2. ASPECTOS METODOLÓGICOS

Nesse contexto, este estudo é desenvolvido a partir de uma investigação qualitativa que busca desvelar “o modo como a experiência social é criada e adquire significado” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 23).

2.1 Espaço e Tempo

Tal investigação está situada no espaço e tempo que engloba a implementação do Subprojeto Matemática do Pibid em uma IES, inaugurado no mês de agosto de 2018 e concluído em janeiro de 2020. Inicialmente, o grupo do Subprojeto era formado por 24 acadêmicos do curso de licenciatura em Matemática, três supervisores das escolas públicas parceiras e pela coordenadora de área.

A rotina do Subprojeto era baseada em dois encontros presenciais semanais. O primeiro acontecia nas escolas parceiras com o acompanhamento dos professores supervisores e o segundo na universidade. O primeiro tinha como finalidade desenvolver oficinas com alunos do 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental de modo a propiciar uma ressignificação dos conteúdos matemáticos estudados em aula. O segundo envolvia o estudo e discussão de aspectos didáticos e pedagógicos envolvidos no planejamento e execução das oficinas.

2.2 Movimentos de produção e análise de dados

Em um dos encontros de setembro de 2019 realizados na universidade entre a coordenadora e os FPs, um grupo formado por vinte pibidianos³ atuantes no Subprojeto Matemática, foi instigado pela coordenadora a escrever uma narrativa sobre as experiências possibilitadas pelo Pibid na escola parceira, no sentido que Jorge Larrosa (BONDÍA, 2002) propõe *aquela que mais te tocou, aquilo que te afetou, que deixou marcas, efeitos, que te formou e transformou em professor em sua singularidade*. Também foi solicitado que o texto deveria contemplar as características estruturais e educacionais/formativas de uma narrativa: Personagens, cenários e uma sequência organizada de acontecimentos. Vale ressaltar que, em encontros anteriores, os pibidianos fizeram a leitura e discussão de um texto de apoio que trazia uma síntese do pensamento de pesquisadores sobre o que é, como escrever e quais as contribuições de se escrever uma narrativa no contexto da formação de educadores. Neste texto haviam citações: de Cecília Galvão referente ao seu artigo “Narrativas em Educação” publicado em 2005; de Pedro Rocha dos Reis com base no artigo intitulado “As Narrativas na Formação de Professores e na Investigação em Educação” publicado em 2008; de Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira com base no artigo “Narrativas: contribuições para a formação de professores, para as práticas pedagógicas e para a pesquisa em educação”; e do artigo “Narrativas de Formação: origens, significados e usos na pesquisa-formação de professores” publicado em 2015 e escrito pela Lilliane Miranda Freitas e pelo Evandro Luiz Ghedin.

Após o envio das narrativas, os encontros destinaram-se a sua leitura e discussão. As pesquisas elaboradas com base no método investigativo narrativo exigem que tanto o pesquisador quanto o participante tenham confiança um no outro e compartilhem da importância que a divulgação da experiência narrativa tem perante o próprio autor e para o público (GALVÃO, 2005). Tendo em conta o clima presente no grupo do Pibid, harmonioso e de confiança mútua, todos os pibidianos leram suas próprias narrativas em voz alta e, após o término da leitura, dava-se início uma discussão entre o grupo, com perguntas ou colocações a respeito dos acontecimentos narrados. Ao todo foram três reuniões de aproximadamente três horas. Com o encerramento dessas sessões de leitura, foi solicitado aos pibidianos que discorressem sobre o impacto do compartilhamento das experiências, e que acrescentassem esse relato a sua narrativa.

³ De acordo com o TCLE, os nomes dos participantes não é divulgado.

Neste estudo, a análise dos dados pautou-se em um material escrito que reuniu as narrativas individuais dos vinte FPs. Na perspectiva interpretativa buscamos contemplar o ponto de vista dos participantes sem desvinculá-lo do contexto (ERICKSON, 1986), identificando os principais aspectos abordados e como o compartilhamento deles influenciou a sua percepção profissional. As lentes de análise contaram com um embasamento teórico apresentado na próxima seção, em que explicitamos algumas elaborações sobre a experiência, a narrativa como uma possível linguagem no compartilhamento da experiência, bem como sobre a percepção profissional do professor.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 A experiência

Antes de esclarecermos o que assumimos como experiência, consideramos necessário explicitar como Larrosa (2011) se serviu e se serve da palavra experiência. Por um lado, a experiência na filosofia clássica é entendida como conhecimento inferior, como conhecimento introdutório ou até como obstáculo para o verdadeiro conhecimento, por outro, a ciência moderna tenta objetivá-la e convertê-la em experimento (LARROSA, 2011). Um experimento é algo controlado e que deve se comportar da mesma maneira inúmeras vezes, já a experiência não segue a lógica das causas e efeitos, ela se difere devido ao seu caráter único e singular (LARROSA, 2011).

Segundo Larrosa (2011, p. 5) a experiência é “*isso que me passa*”. Não *isso que passa*, senão *isso que me passa*”. Na primeira frase o autor apresenta os princípios que dão sentido à experiência. Existem três princípios que nos ressignificam a palavra “*isso*”, outros três princípios que nos ressignificam a palavra “*me*”, e, por fim, dois princípios que nos ressignificam a palavra “*passa*”.

Exterioridade, alteridade e alienação são considerados por Larrosa (2011) os três princípios associados à palavra “*isso*”. O princípio de exterioridade diz que para que haja experiência é necessário que alguém ou que algo externo à própria pessoa apareça ou aconteça, caso contrário não é experiência. O princípio de alteridade como o próprio Larrosa (2011, p. 6) apresenta, “*tem que ser outra coisa que eu. Não outro eu, ou outro como eu, mas outra coisa que eu*”. O princípio de alienação diz que “*isso que me passa*” precisa ser alheio a mim.

Larrosa (2011) associa à palavra “*me*” aos princípios de reflexividade, subjetividade e transformação. O princípio de reflexividade representa um movimento de ida e volta, ida,

porque a experiência pressupõe uma ação de saída de mim, indo ao encontro do que acontece, e de volta porque a experiência produz efeitos em mim. O princípio de subjetividade nada mais é do que o lugar onde a experiência acontece, ou seja, o sujeito. O princípio de transformação está relacionado ao fato de que o sujeito que está exposto à experiência acaba sendo agente de sua própria transformação.

Da palavra “passa” se referem os princípios de passagem e de paixão. No primeiro a experiência é como uma viagem, onde há a saída de si mesmo para outra coisa e que, como toda viagem, está repleta de aventuras, incertezas e perigos. O segundo princípio caracteriza o sujeito como um “território de passagem” (LARROSA, 2011, p. 8).

Por meio desses princípios Larrosa (2011) nos apresenta três pensamentos sobre a experiência. Primeiro, que ela está relacionada a algo que não é o próprio sujeito. Segundo, que abre espaço no sujeito e ali reside. Terceiro, que há uma relação de troca entre sujeitos, isto é, passa de um sujeito a outro e de outro ao sujeito.

Com esse embasamento entendemos que nem tudo que nos acontece realmente pode ser interpretado como uma experiência que, necessariamente, tenha deixado marcas. Isso significa que após a transformação gerada pela experiência não podemos mais voltar a ser o que éramos antes. Para sermos sujeito da experiência, é necessário ser confrontado por algo, diferente dela mesma, alheio aos conhecimentos dela. Todavia, isso também se deve à sensibilidade de perceber.

3.2 O perceber do professor

Para falar do “perceber”, antes temos que falar da palavra “notice”, em inglês, assim como ela nos foi apresentada em um artigo produzido pelas pesquisadoras Elizabeth A. Van Es e Miriam Gamoran Sherin, em 2002, intitulado “Learning to Notice: Scaffolding New Teachers’ Interpretations of Classroom Interactions”. Este artigo teve como objetivo definir o que significa a capacidade de “notice” no contexto de reformas curriculares no ensino de Ciências e Matemática, descrevendo como uma ferramenta multimídia foi projetada para ajudar professores na aprendizagem do “notice”.

Ao contrário do que a intuição nos leva a pensar, a tradução de “notice” por “notar” restringe seu significado, dado que, segundo o dicionário Aurélio “notar” significa: i) por sinal, marca, nota, em; ii) tomar nota de, anotar; iii) redigir, minutar; iv) atentar ou reparar em, observar (FERREIRA, 1975, p. 979). Quando recorremos ao tradutor da Cambridge University Press, “notice” significa ver ou tomar consciência de algo ou alguém. Nesse sentido, noutra

consulta ao mesmo dicionário, a palavra “perceber”, por significar: do latim, *percepere*, apoderar-se de; i) adquirir conhecimento de, por meio dos sentidos; ii) formar ideia de, abranger com a inteligência, entender, compreender (FERREIRA, 1975, p.1066), parece-nos mais apropriada para expressar o “notice” na língua portuguesa.

Como o ambiente de sala de aula é extremamente complexo, é impossível esperar que os professores sejam capazes de perceber tudo que está ocorrendo ao mesmo tempo e a todo momento, por isso o desenvolvimento contínuo da capacidade de perceber, segundo van Es e Sherin (2002), pode ajudar os professores em relação a três aspectos de seu exercício profissional: i) reconhecer os eventos mais importantes dentro de sala de aula, interpretando como a explicação está sendo recebida pelos alunos ou quais práticas podem ser adotadas para o envolvimento da turma; ii) ir além da observação de fatos isolados a respeito da aprendizagem como, “os alunos não prestaram atenção no conteúdo”, relacionando eventos mais amplos como, por exemplo, “o que faltou na minha aula para que ela despertasse um maior interesse dos alunos”; e por último, iii) começar a utilizar experiências anteriores de sala de aula para nortear ações futuras, visando a melhoria do ensino.

Os autores Putnam e Borko (2000) argumentam que os professores podem desenvolver processos autoanalíticos sobre sua atuação profissional removendo-se da sala de aula para observar suas experiências por meio de vídeos no que diz respeito ao ensino e a aprendizagem de seus alunos, tentando interpretar os fatos ocorridos. Nesse mesmo contexto de análise de vídeos, para van Es e Sherin (2002) “interpretar acontecimentos” de sala de aula emerge quando, por exemplo, o professor concentra-se “em entender por que um evento ocorreu ou qual a influência que um determinado evento teve na aprendizagem do aluno” (VAN ES; SHERIN, 2002, p. 578, tradução nossa).

Tendo em conta a pesquisa de van Es e Sherin (2002), que propõe o estudo da capacidade de perceber, a partir da análise de vídeos, aventamos a possibilidade de estudar a mobilização dessa capacidade com base na escrita e compartilhamento de narrativas.

3.3 A narrativa como linguagem da experiência

É impossível dissociar a humanidade e a linguagem, dado ao fato de que toda interação social existente entre nossa espécie ocorreu, ocorre e ocorrerá através de diferentes formas de linguagem escrita, falada ou gestual, quer dizer, somos o que somos hoje, em grande parte, pelas nossas invenções e reinvenções no que tange a comunicação. Em especial, a linguagem escrita é onde o autor pode encontrar grande potencial de organização e sentido para suas

experiências, podendo escrevê-las a fim de compartilhá-las, refiná-las ou estudá-las (GALVÃO, 2005). Em especial, “uma narrativa é a apresentação simbólica de uma sequência de acontecimentos ligados entre si por determinado assunto e relacionados pelo tempo. Sem relação temporal apenas temos uma lista. Sem continuidade de assunto temos outro tipo de lista”. (SCHOLES, 1980, p. 6 APUD GALVÃO, 2005, p. 330).

No campo da formação inicial de professores, a narrativa tem sido uma forma de descrever as relações pessoais vividas pelo futuro professor, permitindo que o mesmo tenha maior conhecimento a respeito de si, que ele possa refletir como suas atitudes podem afetar o próximo e possa repensar seus modos de agir (OLIVEIRA, 2011). Essa perspectiva tem possibilitado “a construção de diversos olhares, fruto de um processo constante de reflexão e reconstrução dos fatos vivenciados, contribuindo assim para o desenvolvimento pessoal e profissional” (OLIVEIRA, 2011, p. 292).

Em síntese, a narrativa como linguagem da experiência permite, a partir da reflexão que a envolve, construir o conhecimento sobre a docência em uma visão mais ampla e mais profunda, pois nela tem espaço para o sentimento, a significação, os sentidos das histórias trazidos por meio das vozes de seus protagonistas – professores em formação (OLIVEIRA, 2011). É mais do que um ato de registrar uma história ou acontecimento, segundo Reis (2008):

A redacção de relatos sobre as suas experiências pedagógicas constitui, por si só, um forte processo de desenvolvimento pessoal e profissional ao desencadear, entre outros aspectos: a) o questionamento das suas competências e das suas acções; b) a tomada de consciência do que sabem e do que necessitam de aprender; c) o desejo de mudança; e d) o estabelecimento de compromissos e a definição de metas a atingir (REIS, 2008, p. 20).

Nesse sentido, a escrita e leitura de narrativas permite ao FP direcionar seu olhar para os conhecimentos referentes à prática do professor, uma vez que, a análise dessas narrativas funciona como um catalizador de reflexões sobre aprendizagens referentes às experiências anteriores e de mudanças projetadas em experiências futuras (REIS, 2008).

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção, os dados e análises são apresentados a partir de três quadros sequenciados de acordo com a trajetória percorrida pelos FPs na construção da narrativa.

A experiência que ganhou maior destaque na introdução das narrativas trata-se do início das oficinas, o primeiro contato com os alunos. Ao narrar os acontecimentos referentes a esse

momento, os FPs reconhecem em si sentimentos de medo e insegurança e a importância do apoio dos professores formadores (supervisores e coordenadora) para agir frente a eles (QUADRO 1).

Quadro 1 – Percepção de si e do apoio do formador

Aspectos	Trechos das narrativas
1. Medo e insegurança	<i>Ao chegar fui conversar com a professora (supervisora) - e disse que estava nervosa por nunca ter tido esse contato com alunos e que pensava que não iria conseguir, sabiamente ela lidou com a situação e ficou ao meu lado o tempo todo. Infelizmente, a experiência não foi boa como eu ansiava, apenas observei, por conta do nervosismo não consegui dizer nada. Saí devastada, sentimento de incapacidade prevaleceu. Estava desenvolvendo um apego tão grande pela profissão nesse período, mas no momento de exercer não fui capaz. Indignada, por não conseguir ensinar aos alunos um conteúdo "básico", isso me trouxe o questionamento: Poderia ser professora? Conversei com a coordenadora, pensei que seria a pessoa certa para falar sobre essa angústia que estava sentindo, sendo que não havia conversado com ninguém, não havia me permitido chorar antes, e foi com ela que me permiti. Esse momento foi essencial, pois fez com que reorganizasse meus pensamentos (Pibidiana 11).</i>
2. Apoio dos formadores	<i>(...) em breve estaria em uma sala de aula ajudando os alunos face a face, e isso me assustou um pouco e me fez sentir insegura, pois não sabia como seria o comportamento dos alunos comigo, se me respeitariam, se eu conseguiria transmitir o conhecimento de forma correta, etc. (...) Teve uma narrativa que me marcou muito (...), o título era: "Me espelho em alguém", nessa narrativa ela contava como no decorrer da vida dela ela se espelhava na irmã e isso me fez pensar que nós temos muitas pessoas boas em quem se espelhar, por exemplo a nossa coordenadora, que nos orientou com muito amor e disciplina, também os professores supervisores, que durante esse percurso todo sempre estiveram bem perto de nós para nos ajudar a enfrentar nossos medos e inseguranças. A todos eles o meu muito obrigada (Pibidiana 4).</i>

Fonte: Elaborado pelos autores, 2021.

Os FPs colocam-se como sujeitos da experiência, em que é necessário ser confrontado por algo, diferente dele mesmo, alheio aos conhecimentos. Apesar de, no quadro 1, a percepção dos FPs ainda estar centrada em si mesmo, as evidências fornecidas no quadro 2 mostram um movimento analítico de abertura para a exterioridade, para a alteridade, de busca de entendimento do outro e das interações que nela ocorrem, como uma forma de lidar com os desafios da prática do professor.

Quadro 2 – Percepção do aluno e do papel do professor

Aspectos	Trechos das narrativas
3. Processo de aprendizagem	<i>Ser professora não é uma tarefa fácil, mas é gratificante. O Pibid me deu a oportunidade de estar na escola, e tem sido uma experiência ótima, a cada oficina com os alunos aprendo um pouco mais sobre eles e sobre mim. Agora conheço melhor as dificuldades que eles têm ao aprender determinados conteúdos, e as minhas ao ensinar, pois saber resolver uma expressão é diferente de ensinar outra pessoa a resolver (Pibidiana 10).</i>
4. Processo de ensino	<i>Num dia qualquer você é aluno e no outro você está sendo chamado de professor. É, de certa forma, um choque de realidade que é necessário pra minha formação (...). Confesso que no começo tive que buscar a melhorar o meu jeito de falar e de se pôr no lugar do aluno pra entender qual era seu pensamento, suas dúvidas e suas certezas (Pibidiano 20).</i>
	<i>Aprender a saber lidar com os alunos, a se importar se eles estão aprendendo, ficar horas buscando formas de simplificar modos de ensinar para que eles aprendam de fato, ver os</i>

resultados, saber que cada avanço que eles dão vai fazer uma grande diferença mais adiante (Pibidiano 1).

Fonte: Elaborado pelos autores, 2021.

O quadro 2 apresenta a mobilização da capacidade dos FPs de reconhecer aspectos importantes ligados à aprendizagem dos alunos, tais como entender as suas dificuldades, suas dúvidas, seus conhecimentos e suas formas de raciocínio matemático. Assim, parecem ir além da interpretação do processo de aprendizagem como um fato isolado e denotam fatores relevantes ligados ao ensino que podem contribuir com esse processo, tal como, aprimorar a forma de expressar uma ideia matemática de modo a torná-la compreensível ao aluno. A narrativa desses aspectos focaliza a atenção dos FPs para a relação de troca entre sujeitos, o que passa de um sujeito ao outro e do outro ao sujeito, aproximando-se assim da compreensão do papel do professor.

Além da escrita da narrativa, os dados que seguem (QUADRO 3) mostram a importância do seu compartilhamento à capacidade de perceber o sentido da experiência narrada, bem como se conectar com outros sujeitos da experiência e desenvolver coletivamente uma visão mais ampla dos aspectos destacados.

Quadro 3 – Compartilhamento de experiências

Aspectos	Trechos das narrativas
5. Ressignificação da experiência	<i>Escrever sobre os acontecimentos nos possibilita empregarmos sentidos sobre o que vivenciamos anteriormente, nos permite olhar com outros olhos o que foi importante nesse tempo e para as mudanças que aconteceram em nossa prática, como ela se transformou nesse período. A possibilidade de trazer essas narrativas para os nossos colegas fez possível a troca de sentimentos dos mais diferentes tipos os quais eram guardados para nós mesmos, um momento importante onde podemos nos colocar em situações vividas por outros, e, principalmente, ver o quanto o Pibid significou para a transformação não só profissional, mas também pessoal daquele indivíduo (Pibidiana 6).</i>
6. Conexão com outros sujeitos da experiência	<i>O dia da leitura em voz alta a gente sempre imagina que seria de tal maneira sem gaguejar, sem tremer a voz e sem se emocionar, mas aí chega o dia e todos começam a ler suas narrativas e você se envolve tanto que até esquece que também vai ler, e a cada narrativa vem uma emoção diferente. Começamos a perceber que não é só você que sente medo, tristeza, angústia e alegrias, que não é só você que pensa em desistir e ao mesmo tempo se levanta, ergue a cabeça e tira forças das nossas raízes que sempre nos manteve de pé (Pibidiana 2).</i>
7. Ampliação da visão profissional	<i>(...) foi extremamente importante ver os vários pontos de vistas e as várias inseguranças de cada um, pudemos ver como todos nós temos medos e também nos indagamos acerca da profissão. Desse modo, as leituras coletivas das narrativas vieram para melhorar, e muito, nossa visão, ampliar nossos campos tanto matemático, mas principalmente humano que é tão importante quanto o conhecimento matemático para ser um bom professor (Pibidiano 5).</i>

Fonte: Elaborado pelos autores, 2021.

O ato de dizer o que lhe afetou nas atividades desenvolvidas no Pibid mexeu com as emoções dos participantes e o ato de escutar despertou-lhes a empatia. Capacidades e sentimentos que se mostraram significativos para aprender a perceber as interações em sala de aula com a visão profissional do professor.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho investigamos a percepção profissional do professor mobilizada pelo grupo de integrantes do Subprojeto Matemática do Pibid a partir da escrita e compartilhamento de narrativas sobre experiências de iniciação à docência. Os resultados mostram que a escrita da narrativa pelos FPs foi constituída pela contínua interação com a experiência narrada na tentativa de dar sentido a ela (GALVÃO, 2005; REIS, 2008; OLIVEIRA, 2011). O ato de escrever narrativamente desencadeou nos FPs a percepção dos sentimentos de medo e insegurança no primeiro contato com os alunos. Tais aspectos foram importantes para “o questionamento das suas competências e das suas acções” (REIS, 2008, p. 20) frente ao papel do professor e para abertura ao princípio de alteridade (LARROSA, 2011) quanto à “tomada de consciência do que sabem e do que necessitam de aprender” (REIS, 2008, p. 20) para desempenhar esse papel, bem como da importância do apoio dos professores formadores (supervisores e coordenadora) nesse processo.

A trajetória de escrita assumida na narrativa sinaliza que os FPs saíram de uma visão centrada somente em si e projetaram uma visão para o outro – o aluno, explicitando perceber aspectos relevantes à aprendizagem matemática, tal como conhecer as suas dificuldades e formas de raciocínio. Associado a esse aspecto, os FPs percebem fatores do ensino promovido que podem influenciar na aprendizagem dos alunos, como a comunicação que o professor desenvolve, por exemplo.

Escrever e compartilhar uma narrativa é também se expor, dizer como se pensa, como se sente, assumindo a autoria. Portanto, essa experiência não foi algo fácil para os pibidianos. No ato da leitura em voz alta e da escuta em silêncio, os FPs se conectaram através de suas emoções e percepções. Os sentimentos manifestados assim como a empatia mostraram ter impactado o processo de perceber as interações em sala de aula com a visão profissional do professor.

Entretanto, cabe ressaltar que os FPs não trouxeram à tona somente o que aconteceu nas experiências de iniciação à docência que lhes marcaram, mas “por que”, “como” elas aconteceram, e o quanto foram significativas ao seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Assim, o compartilhamento de narrativas possibilitou a construção coletiva de uma visão mais ampla e mais profunda dos acontecimentos de sala de aula e de si em relação a sua futura profissão.

Dessa forma, a escrita e leitura de narrativas permitiu ressignificar o imaginário da experiência analisada, ou seja, reconhecer os principais acontecimentos que a compõem, retomando-os e reinterpretando-os, não pelo vídeo, mas pelas imagens como elas veem à memória, pelas marcas que deixaram e que juntaram na busca de sentido para elas, no querer falar sobre, no concentrar-se “em entender por que um evento ocorreu ou qual a influência que um determinado evento teve na aprendizagem do aluno” (VAN ES; SHERIN, 2002, p. 578, , tradução nossa) e para si.

6. REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação – MEC. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 de junho de 2010, p. 4-5. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/decreto7219-pibid-240610-pdf/view>>. Acesso em 04 de jul. de 2021.
- BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.** [online], n.19, p.20-28 2002.
- CAMBRIDGE DICTIONARY. **Meaning of notice in English**. 2020. Disponível em: <<https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/notice>>. Acesso em: 15 jan. 2020.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. A disciplina e a pratica da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução de Sandra Regina Netz. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41. Tradução de: The Lanscape of Qualitative Research: Theories and issues.
- ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTRICK, M. C. (Ed.). **Handbook of research on teaching**. Nova Iorque: MacMillan, 1986. p. 119-161
- FERREIRA, A. B. de H. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 1ª ed., 14ª impr., Editora Nova Fronteira, Rio de Janeiro, 1975.
- FREITAS, L. M.; GHEDIN, E. L. Narrativas de formação: origens, significados e usos na pesquisa-formação de professores. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 10, n. 19, 2015.
- GALVÃO, C. Narrativas em educação. **Ciência & Educação**, v. 2, n. 11, p. 327- 345, 2005.
- LARROSA, L. Experiência e Alteridade em Educação. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.19, n. 2, p. 4-27, jul./dez. 2011.
- PANIAGO, R. N.; SARMENTO, T. A Formação na e para a Pesquisa no PIBID: possibilidades e fragilidades. **Educ. Real**. [online]. 2017, vol.42, n.2, p.771-792.
- PUTNAM, R. T.; BORKO, H. What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? **Educational Researcher**, v. 29, n. 1, p. 4-15, 2000.
- REIS, P. R. As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. **Nuances: estudos sobre educação**. Presidente Prudente, SP, Ano XIV, v. 15, n. 16, p. 17-34, jan./dez. 2008.



RODRIGUES, R. V. R.; CYRINO, M. C. C. T.; OLIVEIRA, H. M. Comunicação no Ensino Exploratório: visão profissional de futuros professores de Matemática. **Bolema**, Rio Claro, v. 32, n. 62, p. 967-989, dez. 2018.

RODRIGUES, R. V. R.; CYRINO, M.C.C.T. A fase inicial de uma aula de Matemática no Ensino Exploratório na visão profissional de FP. **Revista Insignare Scientia - RIS**, v. 1, n. 2, 10 abr. 2018.

VAN ES, E. A.; SHERIN, M. G. Learning to Notice: Scaffolding New Teachers' Interpretations of Classroom Interactions. **Journal of Technology and Teacher Education**, v. 4, n. 10, p. 571–596, 2002.