



A NARRATIVA ESCRITA E O MODO SINGULAR DE PERCEBER ACONTECIMENTOS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

Written Narrative and the Unique Way of Noticing Events of Teaching Initiation

Graziele Meneguetti de Moura ¹

Renata Viviane Raffa Rodrigues ²

Danubio Casari Angelico ³

Resumo: Desde o início do curso, por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), o licenciando tem sido incentivado a participar de ações ligadas ao fazer docente na escola. Inserido no contexto específico do Subprojeto Matemática do PIBID, este estudo tem por objetivo explicitar elementos da subjetividade presentes nas percepções dos pibidianos sobre os acontecimentos relativos às experiências de Iniciação à Docência de acordo com a singularidade dos sentidos atribuídos a elas. Assente na metodologia da pesquisa qualitativa, esta investigação envolve a análise interpretativa de um material escrito que reúne narrativas individuais de 20 bolsistas do programa. Os resultados evidenciam que os acontecimentos que marcaram e se constituíram experiências para pibidianos nas atividades desenvolvidas na escola referem-se: a) ao primeiro contato com os alunos; b) à compreensão do papel do professor; e c) à resignificação da escolha profissional. Ter sido afetado por tais acontecimentos, impeliu a abertura dos pibidianos aos processos de perceber de maneira própria e contextual os seguintes aspectos relevantes que envolvem a Iniciação à Docência: a) lidar com os sentimentos de insegurança, medo e despreparo; b) elaborar estratégias de ensino a partir do conhecimento dos alunos, das suas dificuldades e formas de pensar; e c) refletir sobre as implicações das ações docentes na vida dos alunos. Assim, a narrativa escrita se manifestou como fonte de resignificação das experiências na escola e de apoio ao processo de transição da visão de aluno à de professor na formação inicial.

Palavras-chave: Percepção profissional docente. Narrativa. PIBID.

Abstract: Since the beginning of the course, through the Institutional Teaching Initiation Scholarship Program (PIBID), prospective teachers (PTs) have been encouraged to participate in teaching-based activities at school. Accordingly, in the particular context of the Mathematics

¹ Graduanda em Licenciatura em Matemática, Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2690-9266>. Contato: graziele_meneguetti@hotmail.com.

² Doutora em Ensino de Ciências e Educação Matemática pela Universidade Estadual de Londrina (2017). Atualmente é Professora Adjunta da Universidade Federal da Grande Dourados, e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática - PPGECMat. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5409-1265>. Contato: reraffa@gmail.com.

³ Bacharel em Engenharia de Produção pela Universidade Federal da Grande Dourados e graduando em Licenciatura em Matemática na Universidade Federal da Grande Dourados. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0203-2298>. Contato: danubiosantiago@gmail.com.

Subproject under PIBID, this research study aims to describe elements of subjectivity present in the PTs' noticing on events related to the experiences of Teaching Initiation in terms of the singularity of the meanings attributed to them. This research is based on the qualitative research methodology and provides an interpretative analysis of a written material that gathers individual narratives of twenty fellows from the program. According to our results, the PTs reported the following remarkable experiences in the activities developed at school: a) first contact with the students, b) understanding of the teacher's role, and c) re-signification of the professional choice. Being affected by such events impelled the PTs to open to the processes of noticing, on their own and in a contextual way, the following relevant aspects of Teaching Initiation: a) dealing with feelings of insecurity, fear, and unpreparedness, b) elaborating teaching strategies based on the students' knowledge, difficulties, and ways of thinking, and c) reflecting on the implications of teaching actions in the students' lives. Thus, the written narrative reflected on a source to redefine the experiences at school and support the process of transition from a student's to a teacher's noticing vision in teaching education.

Keywords: Teachers' Professional Noticing. Narrative. PIBID.

1 Introdução

Referindo-se aos primeiros anos de magistério dos professores que ensinam Matemática, Rocha e Fiorentini (2005) problematizam a transição de aluno a professor, como uma passagem complexa, comumente marcada por sentimentos como insegurança, medo e despreparo. Além disso, os autores explicitam como os professores enfrentam os desafios presentes nessa trajetória e mobilizam aprendizagens sobre si mesmos e sobre constituir-se e ser professor.

Rocha e Fiorentini (2005) evidenciam que é no ato de ser professor que diversos conhecimentos são desencadeados e ressignificados em função do contexto em que se realiza a ação docente. Esses conhecimentos dizem respeito àqueles construídos tanto na escolarização básica quanto no curso de Licenciatura. Com base nesses resultados, os autores destacam a importância dos licenciandos terem contato com a sala de aula da escola durante a graduação, uma vez que essas experiências iniciais o ajudam a lidar com “o sentimento de insegurança, medo e de despreparo profissional, geralmente relacionado, entre outros fatores, ao distanciamento entre a teoria vivenciada nos cursos de formação e o dia a dia da cultura escolar” (ROCHA; FIORENTINI, 2005, p. 4), portanto, e de tal modo que a transição de aluno a professor possa ser “diluída ao longo do percurso da graduação” (ROCHA; FIORENTINI, 2005, p. 15).

Uma das aprendizagens que se sobressaem nessa transição, segundo Rocha e Fiorentini (2005), é compreender que o papel do professor não se resume em desenvolver habilidades cognitivas, mas se volta também a preocupar-se com o bem-estar dos seus alunos. O saber docente não se reduz ao domínio de um determinado saber, envolve ainda seus múltiplos sentidos, vários saberes e experiências. Os professores começam a se dar conta de que a relação mantida com o trabalho vai além de empenhar-se no ensino de conceitos e procedimentos matemáticos, há uma dimensão afetiva que precisa ser valorizada, imbricada em aspectos ligados à organização e à gestão da sala de aula, como a agitação/bagunça ou o desinteresse dos alunos pela aula (ROCHA; FIORENTINI, 2005).

Nessa direção, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) em regime de colaboração com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) tem possibilitado “uma nova pedagogia da formação de professores, baseado na participação de licenciandos no contexto de trabalho dos professores, durante todo o processo de formação” (MARCATTO, 2018, p. 13). Do seu primeiro edital (MEC/CAPES/FNDE n. 1/2007) até os mais recentes, o PIBID já passou por variadas mudanças, ampliações, cortes, alterações no tempo de vigência, nos recursos oferecidos, bem como na indicação das instituições e dos requisitos exigidos aos licenciandos para atuarem como bolsistas. Nos editais lançados nos últimos anos (BRASIL, 2018; CAPES, n. 7/2018, n. 2/2020), as bolsas de Iniciação à Docência têm sido destinadas exclusivamente para os acadêmicos que estejam realizando a primeira metade do curso, preferencialmente, aos ingressantes na Licenciatura.

Assim, para muitos licenciandos, o PIBID tem sido a primeira oportunidade para ter contato com a escola e com os alunos e desenvolver as ações específicas de sua futura profissão. Tendo em vista que o PIBID possibilita vivenciar, desde o início do curso, várias situações ligadas ao exercício da docência, suas contribuições têm sido culturalmente diversificadas e significativas para as mudanças de atitudes diante de aspectos relevantes da prática pedagógica (BAMPI *et al.*, 2021; MENDONÇA *et al.* 2018; MOURA *et al.*, 2018; OLIVEIRA-JUNIOR; LOPES, 2021). Essas pesquisas revelam que o contato com a escola por si só não significa melhorar a qualidade da formação inicial, se ele não estiver acompanhado de processos formativos de reflexão e investigação, incitando a ressignificação e (re)construção de saberes sobre a prática (PANIAGO; SARMENTO; ROCHA, 2018).

Ludovico e Barcellos (2019) salientam a necessidade de promover uma reflexão acerca das mudanças provocadas pelas Tecnologias de Comunicação Digital na formação de professores, para permitir ao professor em formação expressar e criar elementos da subjetividade que constituem a sua prática, proporcionando-lhe, assim, um processo de singularização. Ancorado no contexto específico do PIBID da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), no Subprojeto Matemática, este estudo tem por objetivo explicitar elementos da subjetividade presentes nas percepções (MASON, 2002, 2016) dos pibidianos sobre os acontecimentos relativos às experiências (BONDÍA, 2002) de Iniciação à Docência, de acordo com a singularidade dos sentidos atribuídos a elas. Para tanto, a narrativa escrita se constitui a linguagem da experiência, uma linguagem para dizermos uns aos outros e a nós mesmos os acontecimentos que nos afetaram durante a trajetória de formação, daquilo “que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e, ao nos passar, nos forma e nos transforma” (BONDÍA, 2002, p. 21, grifo do autor).

Assim, este estudo assume a perspectiva qualitativa de pesquisa (DENZIN; LINCOLN, 2006) de cunho interpretativo (ERICKSON, 1986) e envolve a análise de um material escrito que reúne narrativas individuais de 20 futuros professores de Matemática que atuavam como bolsistas do PIBID entre agosto de 2018 e janeiro de 2020. Essa escolha metodológica tem em vista o agrupamento dos acontecimentos aparentemente semelhantes destacados nas narrativas, não para generalizá-los nem os objetivar, porém para discutir o modo singular como foram percebidos, como foram respondidos, como cada pibidiano de maneira própria e contextual fez deles suas experiências.

Dessa forma, este estudo pretende ir além de uma análise classificatória dos saberes profissionais mobilizados por futuros professores de Matemática em suas experiências no PIBID, ele intenta evidenciar e discutir a diversidade presente nas formas de perceber



subjetividades-discursos”, implicando em mais esforços de análise e questionamento sobre a relação entre elas. Bondía (2002) defende que é preciso sair do automático para a experiência ganhar significado.

Assim, o saber da experiência depende de como cada pessoa se entrega, responde e dá sentido aos acontecimentos vividos (BONDÍA, 2002).

Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. (BONDÍA, 2002, p. 27)

Nas situações de ensino vivenciadas no contexto do PIBID não será diferente. Mesmo que todos tenham que lidar com um acontecimento semelhante, nem sempre o que se torna experiência para um se tornará para o outro, por não estarem atentos aos mesmos detalhes e nem possuírem as mesmas intenções e referências. Fatores como o medo de não ser aceito pelos alunos ou de ser julgado, por exemplo, podem dificultar a abertura para a experiência e a sensibilidade para perceber aspectos relevantes dela.

A capacidade de perceber (*noticing*), específica de um professor, significa reconhecer e interpretar acontecimentos das interações de sala de aula, concentrando-se em entender por que eles ocorreram, como respondê-los ou quais suas implicações (MASON, 2002). Van Es e Sherin (2002) argumentam ser importante para o professor desenvolver a percepção profissional de aspectos relevantes do ensino e da aprendizagem dos alunos, uma vez que a compreensão aprofundada deles oferece suporte à tomada de decisões conscientes diante da multiplicidade de interações em sala de aula. Essa capacidade engloba três aspectos-chave: identificar o que é importante ou digno de nota sobre uma situação em sala de aula; realizar conexões entre especificidades das interações em sala de aula e os princípios mais amplos de ensino e aprendizagem que elas representam; e, por fim, utilizar o que se sabe acerca do assunto e o contexto para raciocinar sobre os aspectos que se sobressaem na tentativa de respondê-los.

Faz parte das ações do professor estar atento ao que os alunos estão fazendo e dizendo, sobre o que e como estão pensando (VAN ES; SHERIN, 2002). Poder experimentar essa ação requer “cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço” (BONDÍA, 2002, p. 24). Desse ponto de vista, atribuir sentido ao que nos afetou “se faz mediante o ato de dizer, de narrar, (re)interpretar” (PASSEGGI, 2011, p. 149). Assim, a análise da complexidade de uma situação de ensino envolve a sensibilidade de reconhecer e interpretar o que é importante em vez de somente descrever cada evento ocorrido (VAN ES; SHERIN, 2002).

Assim, o desenvolvimento profissional do professor pode ser descrito como a mudança de sensibilidade para perceber (*noticing*) e buscar ações alternativas que correspondam ao que foi percebido (MASON, 2002). Para o autor, perceber, além de alterar as próprias ações, reflete-se também na ampliação e no aprofundamento da própria sensibilidade para compreender e responder aos diferentes aspectos da prática profissional. Por exemplo, o professor pode aprimorar sua comunicação com os alunos, ao reconhecer dúvidas e pontos que merecem ser esclarecidos.

Além disso, em uma discussão mais recente dessa temática, Mason (2016) usa o termo *perception* e acrescenta aspectos importantes para descrevê-la como capacidade profissional articulada às ações do professor.

[...] as ações e as percepções precisam estar ligadas, e estas, eu sugiro, envolvem a sensibilidade a toda a psique humana: cognição, afeto, atuação, atenção, presença e vontade. Em outras palavras, a atenção do professor deve incluir o acesso às ações associadas ao pensamento matemático, à atenção, à pedagogia (tópico específico e mais geral), e com suas próprias disposições e propensões, a fim de ser sensível a toda a psique dos alunos. Isso inclui seu próprio pensamento matemático; seus próprios gostos e desgostos; sua própria atenção matemática e epistêmica; e suas próprias ações matemáticas (declaradas e suprimidas). (MASON, 2016, p. 221, tradução nossa)

Mason (2016) ressalta a necessidade de o professor atentar-se aos aspectos cognitivos, sem desconsiderar aspectos sociais e afetivos que abrangem o desenvolvimento psíquico dos alunos, uma vez que as ações envolvidas no exercício profissional do professor de Matemática requerem uma sensibilidade multidimensional do processo de ensino e de aprendizagem dos alunos.

Com base nesse aporte teórico, consideramos que a escrita narrativa das experiências de Iniciação à Docência pode apoiar o desenvolvimento da capacidade de perceber profissionalmente aspectos importantes do ensino, dado que a compreensão aprofundada desses aspectos pode promover a transição da visão de aluno a de professor sobre os acontecimentos destacados.

3 O contexto do estudo

Este estudo desenvolveu-se no Subprojeto Matemática do PIBID-UFGD, inaugurado no mês de agosto de 2018 e concluído em janeiro de 2020. Esse Subprojeto se iniciou com um grupo formado por 24 acadêmicos do curso de licenciatura em Matemática, três supervisores das escolas públicas parceiras e teve como coordenadora de área a segunda autora deste artigo. Posteriormente, em virtude de alguns desligamentos por motivo de trabalho, no semestre de encerramento, iniciado em agosto de 2019, o grupo era formado por 20 pibidianos. Devido aos requisitos previstos no edital n.7/2018 ao qual o Subprojeto estava vinculado, seus integrantes, em sua maioria, cursavam a etapa inicial da graduação, entre o primeiro e terceiro semestre.

As atividades do Subprojeto ocorreram, em sua maioria, semanalmente em dois encontros presenciais, o primeiro nas escolas parceiras com o acompanhamento dos professores supervisores e o segundo na universidade. O primeiro tinha como finalidade desenvolver oficinas com alunos do 6.º ao 9.º ano do Ensino Fundamental (alunos em idade escolar de 11 a 14 anos). Considerando que a aprendizagem do aluno não se dá pela via da memorização tampouco da reprodução, nas oficinas procurávamos adotar estratégias pedagógicas em que o aluno era colocado como ator na construção dos conceitos matemáticos “a partir de ações reflexivas sobre materiais e atividades, ou a partir de situações-problema e problematização do saber matemático” (FIORENTINI, 1995, p. 5). Assim, essas oficinas, que tinham como objetivo propiciar uma ressignificação dos conteúdos matemáticos estudados em aula, aconteceram durante todo o desenvolvimento da pesquisa, fornecendo o enredo às histórias contadas pelos pibidianos a partir da escrita de narrativas. O segundo encontro presencial, realizado na



universidade, envolvia o estudo e a discussão de aspectos didáticos e pedagógicos inerentes ao planejamento e à execução das oficinas.

Duas das escolas contempladas situam-se em regiões centrais e uma na periferia da cidade de Dourados, Mato Grosso do Sul. Uma dispunha de melhor estrutura com uma sala de aula específica para as oficinas, outra utilizava o espaço da biblioteca como ambiente de estudo, já a outra recorria ao poliesportivo como único ambiente para acomodar os alunos.

Em cada escola, o professor supervisor ficava responsável por organizar as turmas e horários das oficinas, oferecer informações sobre os conteúdos estudados pelos alunos, acompanhar e orientar a participação dos pibidianos. Com o apoio dos supervisores, as oficinas procuravam contemplar as estratégias pedagógicas mencionadas para tentar chegar ao que se desejava – a compreensão matemática e o engajamento dos alunos.

As reuniões na universidade totalizaram 34 encontros com a duração de aproximadamente 3 horas cada, envolvendo o estudo e a preparação tanto de conteúdos para serem abordados nas oficinas como de estratégias e recursos de apoio ao ensino de Matemática. A partir de cada reunião realizada, uma memória era escrita pelos próprios acadêmicos descrevendo os acontecimentos, que eles interpretaram ser os principais. Havia ali momentos de leitura e discussão sobre a complexidade das relações interpessoais entre professor-aluno e aluno-aluno ao desenvolvimento cognitivo, social e afetivo dos envolvidos (PLACCO, 2004), e, inclusive, tempo e espaço para expor as emoções e compreensões que emergiam das experiências compartilhadas, para olhar para o outro e para si mesmo.

4 Procedimentos metodológicos de produção e análise dos dados

Este estudo é desenvolvido, tendo por base uma investigação qualitativa que busca desvelar “o modo como a experiência social é criada e adquire significado” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 23), propriamente no que diz respeito às experiências de Iniciação à Docência, propiciadas pelo Subprojeto Matemática do PIBID/UFGD. As análises das narrativas escritas procuraram explicitar elementos da subjetividade presentes nas percepções dos pibidianos sobre os acontecimentos que lhes marcaram e os sentidos singulares atribuídos a eles.

Para Lima, Geraldi e Geraldi (2015, p. 19, grifo do autor), as narrativas têm viabilizado às pesquisas evidenciar a instabilidade, a imprevisibilidade, a temporalidade e as particularidades do contexto social investigado, uma vez que “a aproximação entre pesquisador e pesquisado, longe de ser um mecanismo de ‘contaminação’ da pesquisa, significa a possibilidade de construção de outras compreensões acerca das nossas experiências”. . Apesar das singularidades, as experiências vividas pelos sujeitos não estão isoladas, os seus significados relacionam-se ao contexto em que elas ocorrem. Nessa direção, as pesquisas elaboradas com base no método investigativo narrativo exigem que tanto o pesquisador quanto o participante tenham confiança um no outro e compartilhem a importância que a divulgação da experiência narrativa tem perante o próprio autor e para o público (GALVAO, 2005).

Com base nesses pressupostos, após dois semestres de atividades do Subprojeto, o ambiente construído pelo grupo baseava-se na confiança e na colaboração mútua, assim, de agosto a outubro de 2019, tornou-se possível iniciar o desenvolvimento da pesquisa, conforme descrito no Quadro 1.



Quadro 1 - Panorama do desenvolvimento metodológico da pesquisa

Etapas da pesquisa	Dinâmica da formação e da produção dos dados	Momento da reunião ao longo do PIBID
Preparando-se para a escrita das narrativas	Com base no texto de apoio impresso e entregue pela coordenadora para cada um dos participantes, foram realizadas a leitura e a discussão sobre a escrita de narrativas na formação de professores. Então, os acadêmicos apresentaram e comentaram aspectos que lhes chamaram à atenção, bem como procuraram responder e fazer questionamentos sobre os trechos enfatizados.	30. ^a reunião
A escrita das narrativas	A escrita das narrativas foi feita de forma individual e como atividade assíncrona, com o prazo de duas semanas para envio no <i>e-mail</i> da coordenadora.	De 03 a 10 de outubro de 2019
Leitura e discussão das narrativas	Foram realizadas a leitura e a discussão de cinco narrativas escritas pelos acadêmicos. Todo o encontro foi gravado em áudio para servir como material para consulta futura. A ordem de leitura foi estabelecida por sorteio e, após a leitura de cada narrativa pelo seu autor, abria-se um espaço para as perguntas dos demais acadêmicos e comentários da coordenadora.	31. ^a reunião
	Foram realizadas a leitura e a discussão de mais cinco narrativas, com a participação dos acadêmicos e da coordenadora do programa.	32. ^a reunião
	Foi realizada a leitura de oito narrativas dos acadêmicos, discutidas e comentadas pela coordenadora e pelos demais pibidianos.	33. ^a reunião
	Foi realizada a leitura das duas últimas narrativas, também comentadas pelos acadêmicos e pela coordenadora do programa. Foi feito o fechamento, a partir de uma reflexão expressa pelos próprios acadêmicos e pela coordenadora do programa acerca dos momentos de leitura das narrativas.	34. ^a reunião
Reflexão escrita sobre a leitura das narrativas	A escrita de uma reflexão sobre a leitura e a discussão das narrativas foi feita de forma individual e como atividade assíncrona, com o prazo de duas semanas para envio no <i>e-mail</i> da coordenadora. Essa reflexão foi agregada como parte final em cada narrativa discutida nas reuniões anteriores.	De 01 a 15 de dezembro de 2019

Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

Inicialmente, os pibidianos foram preparados, por meio da leitura e da discussão de um texto de apoio, que continha uma síntese do pensamento de pesquisadores sobre o que é, como escrever e quais as contribuições de se escrever uma narrativa para a formação de professores. Tal síntese trazia 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, baseado 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”, escrito por Lilliane Miranda Freitas e Evandro Luiz Ghedin e publicado em 2015.

Em seguida, o grupo foi instigado pela coordenadora a escrever uma narrativa sobre as experiências possibilitadas pelo PIBID na escola parceira, no sentido proposto por Jorge Larrosa (BONDÍA, 2002): 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.

Após o tempo de escrita (QUADRO 1), as reuniões passaram a contemplar momentos de leituras, realizadas com todo o grupo do Subprojeto Matemática, quando uma das narrativas era lida pelos seus autores, e em seguida havia discussões coletivas com questionamentos ou comentários sobre os acontecimentos enfatizados.

De modo particular, as análises apresentadas neste estudo debruçam-se sobre as 20 narrativas individuais escritas pelos pibidianos. A análise foi “interpretativa” (ERICKSON, 1986) na qual se buscava elucidar a natureza (e conteúdo) dos significados construídos pelos futuros professores que emergiram no processo de formação no PIBID, o que as ações desenvolvidas no âmbito escolar significaram para os atores nelas envolvidos, no momento em que as ações aconteceram, portanto, não houve a intenção de validar ou refutar hipóteses pré determinadas.

Na primeira etapa da análise, foram identificados os diferentes acontecimentos destacados pelos pibidianos sobre as experiências de apoio escolar aos grupos de alunos. Na segunda etapa, os acontecimentos aparentemente semelhantes foram agrupados. Na terceira etapa, a partir dos recortes das evidências mais representativas, discorreremos sobre a forma singular como tais acontecimentos foram interpretados, compreendidos ou respondidos.

Assim, na próxima seção, os dados utilizados para apresentação dos resultados estão organizados em quadros e foram selecionados, tendo em conta aqueles que escreveram de forma mais detalhada as experiências vivenciadas. Ainda que mais pibidianos também tenham dado o mesmo enfoque nas suas narrativas, esse quantitativo não se tornou alvo desta pesquisa, haja visto que ela é de natureza qualitativa.

5 Resultados e discussões

Sem a intenção de categorizar os principais acontecimentos registrados nas narrativas, mas de evidenciar os processos de singularização envolvidos na sua constituição em experiências de Iniciação à Docência, apresentamos os acontecimentos aparentemente semelhantes destacados pelos pibidianos e discutimos o modo como foram percebidos a partir de elementos da subjetividade. Para cada conjunto de acontecimentos, considerados na análise como semelhantes, foi criado um quadro para expor os dados que melhor os representam. Para identificar os dados apresentados, isto é, os trechos selecionados das narrativas, utilizamos o nome fictício⁴ de quem forneceu a informação.

O desenvolvimento de oficinas pedagógicas de apoio em Matemática no contexto escolar permitiu “o primeiro contato dos pibidianos com os alunos em situações de ensino”. Ainda que de forma circunstancial e criteriosa, por lidarem com um número reduzido de alunos previamente convidados de acordo com as necessidades das respectivas escolas, tais situações demandaram dos pibidianos as primeiras ações inerentes à atividade profissional do professor

⁴ A investigação foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CEP), da UFGD e todas as participantes assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido no qual se assumia o compromisso de manter o anonimato das participantes.



de Matemática, portanto, constituíram um conjunto de acontecimentos que foi destacado na maioria das narrativas.

Mesmo que em escolas distintas a percepção desses acontecimentos foi influenciada por sentimentos de “insegurança”, “medo” e “despreparo” (ROCHA; FIORENTINI, 2005) e marcaram a passagem de muitos pibidianos pelo programa. Sentimentos que, por sua vez, parecem ter significado para os pibidianos vivenciar a experiência, “como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos” (BONDÍA, 2002, p. 24).

Dentre as narrativas analisadas, conforme os excertos apresentados no Quadro 2, quatro delas chamaram mais a atenção, por expressarem, de forma particular e profunda, os sentimentos dos pibidianos, o que fizeram ou deixaram de fazer diante deles; e por demonstrarem a percepção que tiveram dos acontecimentos referentes ao desenvolvimento da primeira oficina.

Quadro 2 – Primeiro contato com os alunos em situações de ensino

Trechos das narrativas
<p>Alguém me chama: - Professor, estou com dúvida nesta questão. Neste momento tive receio pois não tinha me preparado para a aula naquele dia, noutra escola, onde comecei o novo projeto. Vigilante fui até a aluna torcendo para que soubesse responder sua pergunta detalhadamente. Neste momento fiquei aliviado, pois era sobre um conteúdo que eu ainda me lembrava, que se me recordo era Bháskara, como já sabia, ajudei-a a resolver o exercício dificultoso (Pedro).</p>
<p>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, sabidamente 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. [...] Percebi que em cada oficina aprendi algo novo, como lidar como uma situação nova, com um "tipo" de aluno, aprendi com as experiências dos meus colegas - oficinairos - (Julia).</p>
<p>Já sabia que o desconhecido causa medo nas pessoas, ele havia aprendido isto em algum dos milhões de vídeos que havia assistido de filósofos, psicólogos e neurocientistas no YouTube e com certeza a mudança de escola e a primeira oficina que estava por vir causavam bastante medo. Para enfrentar seus medos criou-se uma verdadeira guerra interna, Fernando versus a Escola e seus alunos demoníacos. Só tinha uma forma de lidar com seu medo, ele deveria se preparar ao máximo para o cenário que estava por vir [...]. Ele planejou como iria para a escola, o que levaria, o que poderia explicar, como lidaria com os alunos na sala de aula e etc. Munido de folhas de rascunho, notebook, calculadora, estojo, giz, canetão, medo, desconfiança e insegurança lá foi nosso guerreiro enfrentar “A Escola Desconhecida e sua Horda de monstros” [...]. Nosso personagem já sabia que o desconhecido causa medo, mas foi enfrentando este medo com a atitude de dar a cara a tapa, procurar ajudar diferentes turmas e alunos, ser comprometido e tentar se envolver de corpo e alma com os alunos e no Pibid que ele descobriu o significado da palavra coragem. Corajoso é aquele que mesmo com medo segue em frente (Fernando).</p>
<p>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. [...]. Alguém esbarrou em um copo de água que</p>



caiu no meu colo. Mais uma vez fiquei com medo de as crianças tirarem sarro da situação e eu não conseguir dar a minha aula. Mas para minha surpresa eles foram super educados e o Vitor me ofereceu até uma toalha para me secar e aquele gesto me tocou, eu me senti respeitada e acolhida pela escola. Desde o começo até agora, notei em mim um progresso muito acentuado, pois agora consigo entrar na sala sem tremer, consigo mediante boa preparação ter um bom desempenho na vida escolar dos alunos, perdi o medo de ser ridicularizada, aprendi a impor respeito, a ter mais paciência com o ritmo de aprender de cada aluno (Jéssica).

Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

Apesar de não ter sido a primeira oficina realizada por Pedro no PIBID, devido à sua mudança de escola, os acontecimentos narrados tratam da sua primeira oficina em uma nova escola. Ainda que já tivesse vivido uma experiência semelhante antes, era, então, um contexto novo e com alunos novos. E ele reconheceu naquela circunstância seu sentimento de medo associado ao despreparo. A aluna lhe fez uma pergunta, e, diante desse acontecimento, Pedro contou com o acaso de se recordar do procedimento matemático em questão. Entretanto, apesar de ter conseguido auxiliar a aluna, o medo que sentiu de não conseguir dar uma instrução adequada pode estar atrelado à percepção das consequências de não se informar sobre o conteúdo abordado e se preparar para ensiná-lo.

Ao perceber que estava muito nervosa, Júlia compartilhou seus sentimentos com a professora supervisora que ficou ao seu lado durante a sua primeira oficina. Ainda assim, o medo a paralisou, e ela não conseguiu auxiliar os alunos na resolução dos exercícios. Essa situação a fez indagar se poderia ser professora. A angústia gerada por esse questionamento parece ter permitido a projeção de capacidades ligadas ao exercício da docência, o que a fez procurar o apoio da professora supervisora e da coordenadora. As formadoras ofereceram suporte para a pibidiana agir diante do forte sentimento de insegurança, no seu tempo, observando os colegas e com abertura para aprender a cada nova situação.

Fernando considerou importante preparar-se para as situações desconhecidas, levando consigo todos os materiais que acreditou que seriam necessários e pudessem apoiar a sua aula. Planejou desde como iria para a escola até algumas formas de explicar os conteúdos para os alunos. O medo revelado pelo pibidiano parece estar mais ligado às situações que podiam lhe fugir do alcance como, por exemplo, o tipo de relação interpessoal estabelecida pelos alunos. Apesar dessa insegurança, ele percebeu que, além de se preparar, envolver-se inteiramente com os alunos, abrir-se para o desconhecido (BONDÍA, 2002) pode ser um caminho para superá-la.

Na mesma direção, Jéssica relatou sua insegurança quanto ao comportamento dos alunos e ao desempenho dela acerca das ações letivas a serem realizadas. Todavia, os valores demonstrados pelos alunos, ao chamá-la de professora, junto com as atitudes de acolhimento após o incidente, afetaram a pibidiana. Essa experiência de reconhecimento por parte dos alunos permitiu-lhe perceber o impacto do trabalho do professor na vida deles. Assim, desenvolver atividades, valores e atitudes docentes, como o planejamento das aulas, e respeitar o tempo de aprendizagem dos alunos ganharam novos significados.

A seguir, o Quadro 3 reúne dados que representam um conjunto de acontecimentos para os quais os pibidianos se atentaram em suas narrativas, tais como a reciprocidade na relação entre professor e aluno e a atribuição de diversos “sentidos ao papel do professor”. A narrativa desses aspectos apoia a produção de sentidos sobre os processos de aprendizagem dos alunos e os fatores do ensino ligados a eles.



Quadro 3 – Compreensão do papel do professor

Trechos das narrativas
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 (Marieli).
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 (Daniel).
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 resultados, saber que cada avanço que eles dão vai fazer uma grande diferença mais adiante (Eduardo).

Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

Marieli percebeu que a atividade docente é complexa e que o ensino de um determinado saber vai além do seu domínio procedimental (ROCHA; FIORENTINI, 2005), envolve conhecer os alunos, suas dificuldades de aprendizagem e, com isso, conhecer também os próprios limites.

Ser chamado de professor impactou Daniel e direcionou sua atenção para aspectos significativos do ensino, tal como aprimorar a forma de expressar uma ideia matemática de modo a torná-la compreensível ao aluno.

Em sua narrativa, Eduardo mostrou indícios das experiências terem corroborado a importância de oferecer um ensino que acompanhe o processo de aprendizagem dos alunos, por meio de uma análise de cada avanço manifestado.

Enfim, a partir da compreensão do papel do professor na trajetória de aprendizagem dos alunos, os acontecimentos que tocaram os pibidianos apoiou a percepção da capacidade docente de interpretar o que os alunos estão fazendo, dizendo e pensando, como fonte de respostas para a tomada de decisões de ensino (MASON, 2002).

O conjunto de dados, apresentados no Quadro 4, destaca como o constituir-se professor ganhou destaque nas narrativas e como o “sentido da experiência” de Iniciação à Docência fez cada pibidiano se perguntar se a “escolha profissional” de ser um “professor de Matemática” seria um “desejo”?, quais as “implicações envolvidas”?, e querer escutar a resposta de si mesmo.



Quadro 4 – Resignificação da escolha profissional

Trechos das narrativas
<p>Veio até mim pedindo para que passasse mais exercícios para ele e que aqueles estavam fáceis demais e então passei alguns mais difíceis, logo voltou pedindo ajuda, pois eram exercícios mais complexos, expliquei e rapidamente ele entendeu muito bem, abriu um sorriso me olhando e disse: “Você vai ser uma ótima professora! ”. Parei e pensei o PIBID me ofereceu a oportunidade de ser e sentir o que é ser professor sem uma formação completa e toda essa experiência me deu mais ainda a certeza que é essa a profissão em que quero me dedicar (Bárbara).</p>
<p>Naquela tarde de oficinas nas escolas fui apresentando desafios para esse aluno, e ele cada vez mais a cada resposta ele me surpreendia pois ele conseguia e muitas vezes não precisava da minha ajuda, foi aí que eu como professor em formação achei respostas para minhas perguntas. Esse aluno me ajudou a decidir o que eu quero mesmo, por que mesmo com todas as dificuldades que ele tem ele soube administrar e com as atitudes dele, ele me incentivou a continuar o curso (Carlos).</p>
<p>Ao entrar no PIBID pela segunda vez buscava encontrar uma certeza por estar no caminho certo, necessitava de um maior contato com a escola para tentar compreender se essa escolha de curso era mesmo o que eu queria para mim. O aluno com o passar do tempo se sentiu confortável para falar da sua vida pessoal, onde expôs os problemas familiares que enfrentava, após ele conseguir estabelecer essa relação de confiança, ele passou a interagir mais em aulas, tendo então um maior rendimento. Essa confiança passou a refletir também sobre o processo de ensino aprendizagem, pois o aluno passou a questionar mais e expor suas dúvidas. Essa relação de confiança foi de extrema importância para mim, onde passei a me sentir confortável na presença de alunos e do contato com eles. O PIBID, de modo geral, foi o motivo da certeza que encontrei para permanecer no curso até o momento, mesmo ainda não tendo a certeza de que é isso que desejo seguir pelo resto de minha vida, não deixou de ser um divisor de águas ao me mostrar o quanto tal profissão é incrível e o quão bem me fez (Larissa).</p>

Fonte: Os autores (2021).

Bárbara, cursando o seu primeiro ano da Licenciatura e recém-ingressada no programa, com início no segundo semestre de 2019, ao receber um elogio de um dos alunos da oficina, ressignificou o desejo de tornar-se professora. O reconhecimento de um dos alunos de que ela seria uma ótima professora, permitiu-lhe se identificar com a profissão e reafirmar a sua escolha por tornar-se uma professora de Matemática.

Ao perceber a identificação de um dos alunos com a Matemática, Carlos tentou então incentivá-lo, propondo-lhe novos desafios. O que chamou mais a atenção do pibidiano nesse processo foi o esforço do aluno para aprender Matemática, mesmo diante de condições sociais desfavoráveis. A sensibilidade de Carlos à realidade do aluno, bem como a sua atuação, atenção, presença e vontade (MASON, 2016) inspirou-o a prosseguir com os seus estudos no curso.

Mesmo com dúvidas sobre a escolha da carreira, o contato com os alunos e com a docência fez Larissa sentir-se realizada, ao perceber as implicações do investimento oferecido por ela à melhoria das relações interpessoais entre ela e a aluna no processo de ensino e de aprendizagem. Com atenção especial à construção de relações de confiança e o seu impacto no desenvolvimento tanto do aluno quanto do professor. Essa experiência, conforme narrado por ela, incentivou-a a dar continuidade à Licenciatura em Matemática.

As análises dos acontecimentos que marcaram os futuros professores revelam os diferentes sentidos que emergiram, fazendo-os percebê-los e transformá-los em experiência. Esse processo envolveu o reconhecimento de sentimentos de medo, insegurança e despreparo

para lidar com questões da docência, com as ações do professor diante do comportamento, das dúvidas e das necessidades de aprendizagem dos alunos. O auxílio dos supervisores, da coordenadora e dos colegas mostrou-se fundamental nas ações dos pibidianos no enfrentamento às inquietações geradas.

Outro aspecto que chama a atenção é a satisfação sentida pelos futuros professores, ao serem tratados como professores pelos alunos. Esse reconhecimento afetou a percepção sobre o papel do professor na aprendizagem dos alunos, associada à busca por estratégias de ensino. Além disso, dar-se conta do impacto das ações docentes na vida dos alunos influenciou o processo de identificar-se com a profissão e legitimar o desejo de ser professor de Matemática.

6 Conclusões

Este estudo desenvolvido na perspectiva da pesquisa qualitativa (DENZIN; LINCOLN, 2006) de cunho interpretativo (ERICKSON, 1986), pautou-se na análise de um material escrito, que reuniu narrativas individuais de 20 futuros professores participantes do Subprojeto Matemática do PIBID-UFGD, acerca dos acontecimentos que mais marcaram a trajetória deles na Iniciação à Docência. Os procedimentos metodológicos adotados para produção e análise das narrativas desdobram-se do objetivo de explicitar elementos da subjetividade presentes nas percepções (MASON, 2002, 2016) dos pibidianos sobre os acontecimentos relativos às experiências (BONDÍA, 2002) de Iniciação à Docência, de acordo com a singularidade dos sentidos atribuídos a elas.

Dentre os diferentes acontecimentos abordados pelos pibidianos, foi possível identificar aqueles aparentemente semelhantes que ganharam maior destaque na escrita das narrativas: a) o primeiro contato com os alunos em situações de ensino; b) a compreensão do papel do professor; e c) a ressignificação da escolha profissional.

Esses resultados evidenciam que ser afetado por tais acontecimentos e narrativamente tentar entender como suas ações também os influenciaram (OLIVEIRA, 2011) impeliram a abertura para atribuir sentido a eles e, por sua vez, para perceber de maneira própria e contextual os seguintes aspectos relevantes que envolvem a Iniciação à Docência: a) lidar com os sentimentos de insegurança, medo e despreparo; b) elaborar estratégias de ensino a partir do conhecimento dos alunos, das suas dificuldades e formas de pensar; e c) refletir sobre as implicações das ações docentes na vida dos alunos.

Ainda que vivenciando acontecimentos semelhantes no que se refere ao primeiro contato com a escola, tendo em conta as diferentes concepções manifestadas sobre o papel do professor, alguns pibidianos evidenciaram sua insegurança para desempenhar ações docentes dada a responsabilidade que elas exigem. Em alguns casos, essa insegurança esteve atrelada à sensação de despreparo, que foi interpretada de formas distintas. De um lado, esteve relacionada à falta de planejamento da atividade de ensino, devido ao desconhecimento do assunto a ser tratado, por exemplo. De outro, à falta de referências sobre como lidar com os alunos, o que gerou também o sentimento de medo.

O sentimento de medo foi associado ao desconhecimento ou suspeição sobre a receptividade dos alunos, suas atitudes e valores. Para alguns, o fortalecimento para agir diante desse sentimento veio do apoio do professor supervisor e da coordenadora, da observação do modo de agir dos colegas. Para outros, o suporte adveio do reconhecimento e do respeito demonstrado pelos próprios alunos. Esse reconhecimento e as atitudes manifestadas pelos

alunos também possibilitaram aos pibidianos perceber o potencial do fazer docente e, assim, se identificar com a profissão escolhida, ratificando seu desejo pela docência e pela tomada de decisões quanto à permanência no curso de Licenciatura em Matemática.

Ser chamado de professor ou professora tocou vários pibidianos. Esse acontecimento chamou a atenção para aspectos propriamente ligados ao ensino, tais como: aprimorar a forma de expressar uma ideia matemática de modo a torná-la compreensível; respeitar o tempo e acompanhar a aprendizagem dos alunos. Esses fatores influenciaram na ampliação da visão sobre a complexidade da atividade docente em que o ensino de um determinado saber vai além do seu domínio procedimental (ROCHA; FIORENTINI, 2005). Assim, parecem ter ido além da interpretação do processo de aprendizagem como um fato isolado e denotaram fatores relevantes ligados ao ensino que podem contribuir com esse processo, ressignificando, assim, a compreensão do papel do professor e as suas implicações no desenvolvimento dos alunos (MASON, 2002, 2016).

A narrativa como linguagem da experiência revelou o modo como a subjetividade é produzida e percebida, uma vez que ressaltou as singularidades da trajetória de cada pibidiano através da sua maneira de lidar com os desafios enfrentados no contexto escolar. Essas singularidades realçam sentidos produzidos sobre constituir-se professor e sobre si mesmo (LUDOVICO; BARCELLOS, 2019; ROCHA; FIORENTINI, 2005). Ademais, a narrativa escrita se manifestou como fonte de ressignificação das experiências vividas na escola, já que se mostrou um modo de dar sentido à escolha pela docência (NACARATO, 2020).

O percurso da escrita foi construído pela (re)apropriação da experiência de formação (FREITAS; GUEDIN, 2015), pela elaboração das relações necessárias à produção de sentidos (OLIVEIRA, 2011), pela (re)composição da situação-transformação-situação que encorajou a projeção de valores humanos a partir dela (GALVÃO, 2005).

Assim, como retratado por Rocha e Fiorentini (2005), os bolsistas viveram uma experiência, mesmo que dentro da configuração particular do Subprojeto, de sentir e compreender o que significa ter a responsabilidade de ensinar, de ter alunos contando com eles, e, com isso, dar os primeiros passos na transição da visão de aluno à de professor durante a formação inicial.

Enfim, o desenvolvimento de ações específicas da futura profissão, ainda que de forma comedida por estarem em oficinas com poucos alunos, junto com a escrita de narrativas no contexto do PIBID, configurou-se um espaço de expressão e criação dos elementos da subjetividade (LUDOVICO; BARCELLOS, 2019) presentes no processo de perceber aspectos importantes do papel do professor (MASON, 2002, 2016).

Todavia, apesar das conclusões deste estudo evidenciarem as contribuições da escrita de narrativas para promover a percepção profissional docente, conforme apontado por Wittizorecki *et al.* (2006), uma das dificuldades de adotar as narrativas escritas como dados da pesquisa está na falta de hábito dos (futuros) professores em realizar registros e produzir textos sobre as situações de sala de aula que vivenciam. Sendo assim, em futuras investigações, deveriam, também, ser contemplados os dados referentes às discussões realizadas de forma oral nos momentos de leitura das narrativas, gravadas em áudio durante as reuniões. Isso ampliaria a apreensão desse tipo de investigação.

ROCHA, Luciana Parente; FIORENTINI, Dario. O desafio de ser e constituir-se professor de matemática durante os primeiros anos de docência. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, GT 19 - EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 28.*, 2005, Caxambu, Minas Gerais. **Anais** [...]. Petrópolis: Vozes, 2005, v. único, p. 1-17.

VAN ES, Elizabeth.; SHERIN, Miriam. Learning to notice: Scaffolding new teachers' interpretations of classroom interactions. **Journal of Technology and Teacher Education**, Publisher: Society for Information Technology & Teacher Education, Waynesville, NC USA v. 4, n. 10, p. 571-596, 2002.

WITTIZORECKI, Elisandro Schultz; BOSSIE, Fabiano; SILVA, Lisandra Oliveira e; GÜNTHER, Maria Cecília Camargo. Pesquisar exige interrogar-se: a narrativa como estratégia de pesquisa e de formação do (a) pesquisador (a). **Movimento**, POA, v. 12, n. 2, p. 09-33, maio/ago. 2006.

Recebido em agosto de 2021.

Aprovado em outubro de 2021.