

## NARRATIVAS DE FORMAÇÃO NO PIBID: REFLEXÕES DE UMA FUTURA PROFESSORA DE MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS

NARRATIVES OF TRAINING IN PIBID: REFLECTIONS OF A FUTURE MATHEMATICS TEACHER IN THE EARLY YEARS

Janaina Daiane Gouveia de Souza<sup>1</sup>  
Klinger Teodoro Ciriaco<sup>2</sup>  
Fernando Schlindwein Santino<sup>3</sup>

**RESUMO:** Fruto de uma investigação de natureza qualitativa de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), sob o viés da pesquisa narrativa, relatamos experiências de aprendizagens enquanto acadêmica do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), campus São Carlos, no contexto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Objetivamos compartilhar dados sobre a dinâmica de organização do PIBID Educação Matemática nos anos iniciais, bem como de suas contribuições à formação de uma futura professora em relação ao trabalho com o processo de ensino e aprendizagem de conceitos matemáticos ao rememorar parte de suas experiências neste espaço-tempo. Para este fim, recorreremos às reflexões sobre as ações de formação do programa e ainda de observações das aulas de Matemática em uma turma de 4º ano e, posteriormente, do 3º ano do Ensino Fundamental com base no narrar do processo vivenciado durante a participação de ações em escolas públicas estaduais entre os anos de 2022 a 2023. Ao finalizar o estudo, evidenciamos que o PIBID contribuiu para minimizar/superar os dilemas na formação de professores como, por exemplo, o distanciamento entre a teoria e a prática por meio do contato com o "chão da escola" em experiências pré-profissionais.

**Palavras-chave:** Pesquisa narrativa; Educação Matemática; Formação de professores; PIBID.

**ABSTRACT:** The result of a qualitative undergraduate thesis investigation (TCC), conducted through the lens of narrative research, this paper reports learning experiences as a student of the Pedagogy Degree at the Federal University of São Carlos (UFSCar), São Carlos campus, within the context of the Institutional Scholarship Program for Teaching Initiation (PIBID). The objective is to share data regarding the organizational dynamics of the Mathematics Education PIBID in the early years of elementary school, as well as its contributions to the training of a future teacher concerning the teaching and learning process of mathematical concepts by recalling part of her experiences in this "space-time." To this end, we draw on reflections regarding the program's training activities and observations of Mathematics classes in a 4th-grade and, subsequently, a 3rd-grade elementary school classroom, based on the narration of the process experienced during participation in activities at state public schools between 2022 and 2023. Upon concluding the study, we demonstrate that PIBID contributed to minimizing/overcoming dilemmas in teacher education—such as the gap between theory and practice—through direct contact with the "school floor" (the daily reality of schools) in pre-professional experiences.

<sup>1</sup> Janaina Daiane Gouveia de Souza, Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), janaina.gouveia@estudante.ufscar.br

<sup>2</sup> Klinger Teodoro Ciriaco, Doutor e Mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), klinger.ciriaco@unesp.br

<sup>3</sup> Fernando Schlindwein Santino, Mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), fernandosantino@live.com

**Keywords:** Narrative research; Mathematics Education; Teacher training; PIBID.

## 1. INTRODUÇÃO

O objetivo do trabalho é compartilhar resultados e encaminhamentos de uma pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) como forma de socializar dados acerca da dinâmica de organização do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), com destaques para o campo da Educação Matemática nos anos iniciais, como também suas contribuições à formação docente em relação ao trabalho com o processo de ensino e aprendizagem de conceitos matemáticos.

Nesta direção, apresentamos reflexões teórico-metodológicas a partir de experiências da primeira autora como bolsista do PIBID/CAPES, Edital: 02/2020, cujo foco esteve em propiciar contato com a Educação Básica junto à disciplina de Matemática. O PIBID Pedagogia nos anos iniciais faz parte do subprojeto "**Interdisciplinar Pedagogia-Matemática**". Neste, realizamos reuniões quinzenais para formação do grupo que conta com 24 alunos de diferentes semestres acadêmicos, 3 (três) professoras supervisoras e 1 (um) professor coordenador, assim nós, enquanto estudantes bolsistas, vamos observar/participar uma vez por semana na escola parceira cumprindo uma carga horária de 8 horas semanais. Ou seja, no grupo os partícipes estudam referenciais teóricos da área (teoria) e também têm a oportunidade de ir à escola (prática).

Assim, compartilhamos os dados com base em uma experiência na escola parceira pertencente à rede estadual de São Carlos (SP), em uma turma inicialmente de 4º ano e, posteriormente, de 3º ano, que foi observada a dinâmica em sala de aula, como foram apresentados os conteúdos de Matemática e qual era o comportamento e as ações das crianças no momento em que a professora lecionava.

## 2. REFERENCIAL TEÓRICO

O PIBID foi criado em 2009 pelo Governo Federal, via Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), tendo como finalidade "[...] apoiar a iniciação à docência de estudantes de licenciatura plena das instituições federais e estaduais de educação superior, visando aprimorar a formação dos docentes, valorizar o magistério e contribuir para a elevação do padrão de qualidade da educação básica" (Brasil, 2009, p. 1).

Na UFSCar, o PIBID foi implementado em 2007. No ano de 2022 um subprojeto interdisciplinar, ao qual a primeira autora faz parte, foi aprovado com objetivo de articular duas licenciaturas: a Matemática e a Pedagogia. A pesquisa na área da Educação Matemática, especialmente no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), tem revelado importantes contribuições para a formação inicial de professores. O PIBID configura-se como uma política pública fundamental para o fortalecimento do vínculo entre teoria e prática docente desde o início da trajetória

formativa dos licenciandos.

Segundo Ciríaco e Soares (2015), o PIBID oferece aos acadêmicos a oportunidade de vivenciar, ainda durante a graduação, os desafios da sala de aula, promovendo uma aproximação com a realidade escolar e, assim, suavizando o chamado "choque com a realidade" descrito por Veenman (1984). Os autores apontam que a participação no programa foi essencial para a construção de conhecimentos teórico-práticos e para o desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre as práticas docentes, em especial nas aulas de Matemática, área que apresenta desafios históricos na formação docente (Ciríaco; Soares, 2015).

O programa, na visão desses autores, ainda é destacado como um espaço inovador de formação, que vai além da vivência oferecida pelos estágios obrigatórios, proporcionando aos licenciandos uma imersão mais prolongada e significativa no ambiente escolar. A formação promovida pelo PIBID estimula a integração entre os saberes acadêmicos e os saberes da prática, fortalecendo a identidade docente e contribuindo para a superação de dificuldades no ensino da Matemática (Ciríaco; Soares, 2015).

Santos (2013) também ressalta que o PIBID proporciona sentimentos positivos como pertencimento, acolhimento e parceria entre os envolvidos. Além disso, os participantes demonstram crescimento na reflexão pedagógica, embora ainda apresentem fragilidades na compreensão mais aprofundada dos conceitos matemáticos. Observa-se, por exemplo, uma tendência à utilização de jogos em sala de aula como exercícios mecânicos, sem uma mediação adequada que promova a aprendizagem conceitual (Santos, 2013).

É consenso entre os pesquisadores da área (Curi, 2004; Nacarato; Mengali; Passos, 2009) que os cursos de Pedagogia ainda carecem de uma formação matemática mais sólida. Os conteúdos matemáticos são muitas vezes tratados de forma superficial, privilegiando-se os aspectos metodológicos em detrimento dos conceituais. Curi (2004, p. 76) observa que "O conhecimento 'de e sobre' Matemática é muito pouco enfatizado, mesmo no que se refere aos conteúdos previstos para serem ensinados aos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental".

Assim, a importância do PIBID se dá também pela tentativa de suprir essas lacunas, ao promover experiências formativas significativas no ensino da Matemática. A atuação prática, articulada à formação teórica, permite aos licenciandos reconstruir crenças negativas e desenvolver maior segurança e competência na abordagem de conteúdos matemáticos, como números e operações, grandezas e medidas, espaço e forma e tratamento da informação (Brasil, 1997; Brasil, 1998).

Nesta compreensão, evidenciamos que o PIBID é um programa de elementar importância, tendo em vista que desde o início da graduação, o licenciando tem a oportunidade de desenvolver-se profissionalmente, antes mesmo de concluir o curso. Este programa vem ganhando espaço nas publicações da área, as quais anunciam as contribuições para a formação de professores. Gatti et al., (2014, p. 15) anuncia que:

As discussões sobre o Pibid presente nas publicações de periódicos, nas dissertações e teses defendidas junto aos programas de pós-graduação em Educação no país, bem como nas apresentações nos eventos nacionais da área da Educação, podem indicar os efeitos do programa junto à comunidade acadêmica e as implicações diretas da parceria universidade-escola sobre a formação do futuro professor.

Ao que tudo indica, os efeitos são positivos tendo em vista que o PIBID pode contribuir com a reflexão-ação-reflexão, a "sobrevivência" (Mariano, 2006) em sala de aula, além de poder atuar na perspectiva de um professor intelectual crítico (Contreras, 2002).

Por tais motivos, defendemos a urgência de políticas públicas que contribuam para repensar e reestruturar a formação de professores de maneira mais integrada e em novas bases, considerando a necessidade de educar e dar autonomia aos alunos, neste caso, em específico, que os professores que ensinam/ensinarão Matemática possam explorar os conhecimentos de maneira contextualizada e significativa com as crianças, e não de forma técnica.

A narrativa apresenta-se como uma perspectiva de olhar para a formação docente a partir de um viés de prática de autoformação e de metodologia de pesquisa. Autores como Polkinghorne (1995) e Clandinin e Connelly (2000) contribuem com a discussão apontando ser "uma forma de entender a experiência" por meio de um processo colaborativo entre pesquisador e pesquisado, que consideramos a escola, sala, alunos e professora regente de sala, o que possibilita uma compreensão profunda e contextualizada das vivências humanas. Especificamente Polkinghorne (1995) destaca que é possível o potencial da narrativa de revelar as dinâmicas internas das experiências e suas implicações. Assim, ambos ressaltam que a pesquisa narrativa possui um forte potencial de explorar e interpretar as experiências de forma significativa e colaborativa, contribuindo para uma compreensão mais ampla e complexa da vida social e individual.

Segundo Souza (2004), a escrita de narrativas pessoais no processo formativo de professores tem se mostrado uma estratégia poderosa para promover a reflexão crítica sobre a docência. Ele enfatiza o papel das narrativas autobiográficas como dispositivo formativo, destacando sua relevância para a construção da identidade profissional docente, pois é nesse momento de reflexão que o docente iniciante reflete sobre as práticas.

Segundo o autor, "[...] a escrita da narrativa remete o sujeito a uma dimensão de auto-escuta, como se estivesse contando para si próprio suas experiências e as aprendizagens que construiu ao longo da vida, através do conhecimento de si" (Souza, 2004, p. 14). Essa perspectiva transforma o ato de narrar-se em uma prática de formação e autoformação, ao favorecer a reflexão e a compreensão dos saberes construídos na experiência de escolarização e prática docente.

Souza (2004, p. 15) também destaca que a narrativa de formação "[...] configura-se também como uma prática reflexiva das experiências, através da auto-análise empreendida enquanto dispositivo de investigação e formação". Dessa forma, a

abordagem narrativa supera a racionalidade técnica tradicional e insere o sujeito como protagonista de sua própria formação, potencializando a compreensão dos processos identitários e dos saberes que sustentam a prática pedagógica.

Nesta direção, a valorização das histórias de vida e das memórias escolares, como propõe o autor, oferece caminhos fecundos para pensar a formação docente a partir das singularidades e subjetividades de cada educador, numa perspectiva crítica, emancipatória e situada.

Com isso, no campo da Educação Matemática, a narrativa vem ganhando destaques. Pesquisas no campo da Educação Matemática tem se desenvolvido como um espaço de pesquisa que vai além do ensino técnico de conteúdos, incorporando discussões sobre a formação docente, os processos de aprendizagem e as práticas escolares em diferentes contextos. Uma abordagem que tem ganhado crescente destaque nesse campo é o uso das narrativas como metodologia de pesquisa, estratégia formativa e recurso de análise das práticas educativas.

De acordo com Nacarato, Passos e Silva (2014), o uso das narrativas tem se ampliado especialmente na área da formação de professores, uma vez que permite articular aspectos da historicidade, das experiências pessoais e da construção de saberes docentes. As autoras observam que esse movimento pode ser resultado da valorização da narrativa como prática pedagógica e como abordagem que possibilita compreender práticas sociais e subjetividades relacionadas à Educação Matemática.

A variedade de formas narrativas — como escritas autobiográficas, diários de formação, memoriais, histórias de vida e relatos de aula — demonstra a riqueza dessa perspectiva. As autoras afirmam que "[...] não se trata de termos correlatos, mas com múltiplos significados e múltiplas formas de abordagem teórica e de análise" (Nacarato; Passos; Silva, 2014, p. 702). Essa polissemia, longe de fragilizar a abordagem, amplia suas possibilidades interpretativas e metodológicas.

A pesquisa narrativa, neste contexto, possibilita o desenvolvimento de professores reflexivos, como exemplificado no estudo de Trevisan (2014, apud Nacarato; Passos; Silva, 2014), que narra sua trajetória de docente a pesquisador, refletindo criticamente sobre sua prática e sobre as transformações que vivenciou. Como destacam Freire e Shor (2008, p. 18), a profissão docente exige "[...] a ação, a reflexão crítica, a curiosidade, o questionamento exigente, a inquietação, a incerteza [...]", e esses elementos aparecem com força nas narrativas formativas.

Além disso, as narrativas não apenas comunicam experiências, mas constroem e reconstróem significados. Ao narrar sua prática, o professor reorganiza sua compreensão sobre si mesmo e sobre seu fazer pedagógico. Gonçalves Junior e Carvalho (2014, apud Nacarato; Passos; Silva, 2014) demonstram como a análise de diários de aula permite essa (re)significação das experiências formativas, revelando identidades docentes em construção.

Por outro lado, autores como Larrosa (2004) alertam para os riscos e desafios dessa abordagem. O pesquisador que trabalha com narrativas deve estar atento ao perigo de reduzir a experiência do outro a uma mercadoria cultural. Como ele afirma, "[...] teríamos

que problematizar constantemente nossos conceitos, nossas teorias, nossos métodos [...]" (Larrosa, 2004, p. 21), destacando a importância da ética e da alteridade no uso da narrativa como instrumento de pesquisa.

O crescimento desse campo se expressa na criação de grupos de pesquisa, como o Grupo de História Oral em Educação Matemática (GHOEM) da Universidade Paulista de São Paulo, na publicação de dossiês temáticos e artigos que exploram as narrativas em diferentes contextos educacionais. Essa expansão evidencia que as narrativas não são um modismo passageiro, mas um caminho metodológico consolidado que permite "[...] olhares para os contextos de sala de aula e de formação docente sob múltiplas perspectivas" (Nacarato; Passos; Silva, 2014, p. 705).

Dessa forma, a inserção das narrativas no campo da Educação Matemática contribui significativamente para a humanização dos processos educativos, ao reconhecer as experiências singulares dos sujeitos envolvidos e ao favorecer uma compreensão mais ampla e crítica da prática pedagógica.

Dito isso, ao refletirmos especificamente no campo geral da formação de professores é possível fazer a inferência de que esta vem se apresentando como um campo fértil de pesquisa e estudos (Pimenta, 1996; Marcelo García, 2009). No entanto, a literatura da área indica que alguns de seus principais desafios, em pleno século XXI, dentre eles: o distanciamento da teoria com a prática, a racionalidade técnica, carga horária excessiva nas disciplinas com o foco em teorias e poucas horas dedicadas aos Fundamentos da Educação Matemática, por exemplo.

Contextualizando, a partir da Constituição Federal (Brasil, 1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (Brasil, 1996) e Resoluções como, por exemplo, Brasil (2001), Brasil (2015), Brasil (2019) têm apresentado diretrizes para a formação de professores nos últimos anos.

Neste entendimento, foi somente por meio da Lei no 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Brasil, 1996) que se tornaram efetivas as regulamentações dos cursos de licenciaturas para que os professores tivessem formação em nível superior, dentre outras conquistas. A partir disso, segundo Gatti (2010, p. 1360) pesquisadora sobre assuntos relacionados à formação de professores, enfatiza que os egressos destes cursos passaram a ter mais autonomia, quer dizer, passou-se a ter uma base sólida de conhecimentos, ou seja, com a formação em nível superior:

[...] estamos saindo do improviso, da ideia do professor missionário, do professor quebra-galho, do professor artesão, ou tutor, do professor meramente técnico, para adentrar a concepção de um profissional que tem condições de confrontar-se com problemas complexos e variados, estando capacitado para construir soluções em sua ação, mobilizando seus recursos cognitivos e afetivos.

No entanto, alguns dilemas persistiram nas licenciaturas, neste caso, aprofundaremos a discussão acerca da licenciatura em Pedagogia. Os conteúdos que eram e são ensinados na formação de professores estão distantes da realidade escolar, dentre eles, enfatizamos os conhecimentos matemáticos que os professores egressos dos cursos

de Pedagogia necessitam aprender para ensinar na Educação Básica. Ao refletir acerca da questão da formação para o ensino de Matemática no curso de Pedagogia, autores(as) como Curi (2011), Ciríaco e Teixeira (2014) e Nacarato (2010) enfatizam que os conteúdos matemáticos são poucos enfatizados na licenciatura em Pedagogia. Por exemplo, Ciríaco e Teixeira (2014, p. 157) anunciam que alguns desafios residem em:

[...] (1) a formação inicial dos professores tem se mostrado insuficiente quanto aos conteúdos matemáticos e um pouco distante das reformas curriculares; (2) a Matemática é pouco enfatizada no contexto dos cursos de Pedagogia e/ou Magistério, razão pela qual as professoras centralizam sua prática na Alfabetização; (3) existe uma forte tendência no ensino de números e sistema de numeração, conteúdo que elas demonstram ter maior conhecimento; (4) os procedimentos de classificação, seriação, inclusão, entre outros, são trabalhados como sendo conteúdos matemáticos.

No entanto, sabemos que apontar apenas "[...] que os licenciados em Pedagogia não sabem e não gostam de Matemática não é suficiente. Assinalar somente que os alunos dos cursos de Licenciatura em Matemática não têm mais a desejada formação sólida em Matemática também não é aceitável" (Curi, 2011, p. 76). Neste sentido, "Precisamos de pesquisas que avaliem as repercussões na escola e na sala de aula de programas de formação docente que consigam romper com o modelo da racionalidade técnica" (Diniz-Pereira, 2007, p. 88).

Especificamente acerca dos professores que ensinam/ensinarão Matemática, evidenciamos alguns dilemas, principalmente em relação ao número de disciplinas de Matemática dentro do curso de Pedagogia e da baixa carga horária, fazendo com que a educação no Ensino Superior foque na metodologia e não no conteúdo. Assim, o modelo da racionalidade técnica prejudica a formação de professores, os professores e também os estudantes que estão em sala de aula, tendo em vista que, ao que tudo indica, o professor será um mero técnico que executa as tarefas que lhe são propostas, ou seja, não reflete sobre a sua ação.

Uma vez que "A racionalidade técnica, além de ser um modelo aplicacionista que separa a teoria da prática, produz uma hierarquia inadequada entre aqueles que pensam a educação e os que executam a atividade pedagógica" (Santino, 2022, p. 105). Precisamos de profissionais unidos, formar um coletivo de pessoas que tenham muito mais do que o domínio das disciplinas, precisamos de professores que se identifiquem como tais e valorizem a profissão. Evidenciamos que a racionalidade técnica não contribui para este movimento.

Acerca da distância entre a teoria e a prática, pode-se pensar um modelo 3+1 da atualidade, Gatti, Barreto e André (2011, p. 115) sublinham que "[...] as instituições públicas mantenham em sua maioria carga horária bem maior para as disciplinas relativas a conhecimentos específicos, espelhando mais a ideia de bacharelado do que de licenciatura".

Nesta compreensão, evidenciamos a urgência de políticas públicas que invistam na formação de professores, para que possamos conectar ou/e aproximar a teoria da prática. Possibilidades para que os futuros professores experienciem momentos de reflexão-ação

e reflexão antes mesmo de finalizarem os cursos de licenciatura.

### 3. METODOLOGIA

A investigação descrita neste artigo, como apontado desde a introdução, diz respeito à um estudo de TCC em que se adota a pesquisa narrativa como fonte direta de produção de dados a partir de perspectivas autobiográficas da futura professora.

Para a análise dos dados, serão considerados o texto de campo produzido a partir dos relatos vividos e da experiência vividas para além do escrito, os quais constituem a base para a interpretação profunda do relato. A partir dessa narrativa, busca-se promover movimentos em que possibilitam uma compreensão ampla e multifacetada do fenômeno investigado: a formação de professores em início de carreira (Clandinin; Connelly, 2015).

A experiência e o relato permitirão identificar padrões, tema e significados, considerando a relação dialética entre a relação dos acontecimentos e a interpretação do relato, de modo a captar as subjetividades, emoções e sentidos atribuídos pelos professores e como isso impacta nas experiências iniciais na profissão (Reisdoefer; Lima, 2021). Essa postura interpretativa assegura uma análise sensível às particularidades e complexidades das trajetórias, além de respeitar a singularidade de cada narrativa.

A análise também envolverá a busca pelos movimentos de aproximação e afastamento do objeto de estudo, seguindo recomendações de autores como Josso (2010), Benjamin (1985) e Clandinin e Connelly (2015), permitindo uma postura de envolvimento e distanciamento necessários para compreender a trajetória do professor a partir de múltiplas perspectivas. Dessa forma, o procedimento metodológico visa gerar uma trama interpretativa que articula as experiências de vida, práticas docentes e os contextos socioculturais em que se dão essas trajetórias.

O relato de experiência que teve como produção de dados o contexto do espaço-tempo de turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental a partir das experiências constituídas em um programa de iniciação à docência para realização do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

A finalidade do grupo do PIBID Pedagogia-Educação Matemática nos anos iniciais (UFSCar), iniciou os trabalhos visando a formação acadêmica dos participantes. Para isso, ocorrem reuniões semanais para discutirmos os referenciais teóricos que adotamos nas práticas de iniciação à docência, com foco na alfabetização e letramento matemático junto à Didática.

Desde o início, todos tínhamos a tarefa de ler os textos que estavam previamente definidos no cronograma. Assim, o coordenador de área, 24 bolsistas e 3 professoras supervisoras, nos encontros do PIBID na Universidade, traziam suas ideias sobre os textos, previamente, lidos e buscavam inserir as ideias dos referenciais teóricos nas análises práticas que já havíamos observado na sala de aula, na escola. Os encontros na Universidade duram cerca de 1h30min a 2 horas e 5 horas na escola.

Inicialmente observamos/participamos no 4º ano e, posteriormente, em uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental. O núcleo PIBID Pedagogia Educação Matemática em

que atuamos é composto em 3 subgrupos de 8 alunos, 1 supervisora e 3 escolas, nela é dividido de forma individual e em duplas para trabalhar dentro das salas de aula, tal dinâmica varia de acordo com a escola.

Nas ações das escolas, contamos com a professora supervisora para eventuais problemas e necessidade para as ações que iremos desenvolver nas turmas junto às crianças. Juntamente com a professora regente de sala, realizamos um trabalho conjunto de auxílio às crianças e a própria docente, além de observações ativas para compreender a relação dos alunos com o conteúdo para que assim possamos pensar em propostas para a nossa intervenção que irão fazer sentido para os estudantes e com base em suas necessidades formativas.

Após um longo período de estudos e ações individuais na escola, iniciamos um conjunto de oficinas realizadas por professores convidados e com temáticas que trabalham a Matemática de forma mais significativa e com teoria explícita, como ocorreu com a realizada por uma das professoras supervisoras. A professora solicitou a leitura prévia de um capítulo de livro de sua autoria e mostrou alguns jogos que utilizou com as crianças para desenvolver o pensamento matemático.

**Figura 1.** Oficina sobre jogos matemáticos



Fonte: Acervo fotográfico do grupo (2023).

A título de ilustração, o jogo que mais chamou à atenção da primeira autora, fora "feche a caixa", pois ela usou esta atividade de forma adaptada para os alunos com deficiência visual, esta tarefa ajudava os estudantes a compreender o senso numérico e era composto de diferentes níveis, conforme o texto e a fala da professora.

Algumas evidências de como essa experiência contribui para a formação de professores, bem como para a formação inicial da primeira autora, serão expostas na próxima seção.

#### 4. RESULTADOS E DISCUSSÃO: A NARRATIVA DE SI NO PROCESSO DE CONSTITUIR-SE FUTUROS PROFESSORES QUE ENSINARÃO MATEMÁTICA NO ÂMBITO DO PIBID

Inicialmente nossas reuniões começaram pelo *Google Meet* para apresentação de projeto e dos participantes tanto da Licenciatura em Pedagogia quanto da Matemática, e posteriormente, estabelecemos a dinâmica de ler alguns textos e discuti-los como forma de entender as ações práticas e a teoria, dentre eles, discutimos o texto "Pedagogia de Projetos: Uma Ferramenta para a Aprendizagem" (Guedes et. al., 2017) que é uma abordagem educacional que coloca o aluno no centro do processo de aprendizagem, promove a exploração da independência e aplicação prática do conhecimento.

Os projetos buscavam envolver os alunos em atividades que exigiam a aplicação ativa do conhecimento em contextos do mundo real: "Nessa postura a aprendizagem se torna prazerosa, pois ocorre a partir dos interesses dos envolvidos no processo, da realidade em que estes estão inseridos, o que ocasiona motivação, satisfação em aprender" (Guedes et. al., 2017, p. 246). Evidenciamos que os trabalhos com projetos oportunizam aos estudantes explorarem os seus interesses pessoais, o que aumenta a sua motivação e envolvimento.

Além disso, os projetos geralmente promovem aptidões como trabalho em equipe, resolução de problemas, comunicação e pensamento crítico. Além da interdisciplinaridade, permitindo aos alunos integrar conhecimentos de diversas áreas em um contexto prático, ao encontro desta ideia, "Em se tratando dos conteúdos, a pedagogia de projetos é vista pelo seu caráter de potencializar a interdisciplinaridade" (Guedes et. al., 2017, p. 244), compreendemos que isso "Isto de fato pode ocorrer, pois o trabalho com projetos permite romper com as fronteiras disciplinares, favorecendo o estabelecimento de elos entre as diferentes áreas de conhecimento numa situação contextualizada da aprendizagem" (Guedes et. al., 2017, p. 244).

Uma oficina com o Prof. Dr. Thiago Moessa Alves sobre o texto "Sequências Didáticas para o Oral e a Escrita: Apresentação de um Procedimento" que trata do método pedagógico para desenvolver habilidades de expressão oral e escrita dos alunos.

**Figura 2:** Oficina sobre Gêneros textuais.



Fonte: Acervo fotográfico do grupo (2023).

A proposta está estruturada em etapas sucessivas, cujo objetivo é proporcionar uma aprendizagem mais significativa. A abordagem enfatiza a importância de integrar competências orais e escritas, incentivando a comunicação entre elas. O procedimento proposto inicia-se com situações ou desafios específicos que estimulam a comunicação oral e incentivam a expressão oral dos alunos. Compreendemos que "Uma "sequência didática" é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito" (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 96).

Posteriormente, a escrita é introduzida como forma de sistematizar e consolidar os conhecimentos adquiridos. Além disso, o texto enfatizava a consideração das características individuais dos alunos, adaptação dos episódios didáticos de acordo com a habilidade e interesse de cada grupo, também o papel do professor como mediador no processo de aprendizagem, prestando apoio e orientação aos alunos.

Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 128):

Dados os limites de todo material, mesmo que as sequências apresentem um grande número e uma grande variedade de exercícios, nem todos os problemas que podem aparecer estarão previstos. Portanto, para adaptar o trabalho à realidade de sua turma, o professor deverá, por vezes, criar outras atividades ou modificar os textos de referência utilizados.

Com base nestes textos citados e outros, na formação no grupo PIBID, na Universidade e diante da ida à escola, foram necessárias observações ativas que buscavam entender as formas de engajamento das crianças com os conteúdos, observando e registrando os procedimentos utilizados pelas professoras na mediação destes.

Por exemplo, a aula sobre composição por soma e multiplicação, ensinava que  $55 = 50 + 5$  ou  $(5 \times 10) + 5$ , durante a aula, foi possível notar a presença de interações colaborativas entre os alunos, especialmente na tentativa de apoiar os colegas com dificuldades pois evitavam perguntar e tirar dúvidas direto com a professora auxiliar e com as participantes do PIBID. Ao que tudo indica, este medo de sanar as dúvidas está ligado à aulas com base na racionalidade técnica, momento em que o professor transmite de maneira técnica o conteúdo e não abre margem para o diálogo (Diniz-Pereira, 2007).

Em síntese, o problema da interpretação de texto fazia com que não compreendessem o que foi pedido e, conseqüentemente, erravam as questões. Porém, havia alunos que realizavam a escrita dos números no caderno para decorar quais eram, e com essa professora, o aluno que não sabiam a matéria ficava fazendo algo que ela passou extra ou vagava pela sala sem fazer nada.

A abordagem da professora concentrava-se na explicação dos conteúdos na lousa, utilizando principalmente operações de adição, subtração e multiplicação estruturadas a partir das ordens numéricas — centena, dezena e unidade. Por exemplo:

**Quadro 1:** Esquema de explicação da professora regente.

CENTENA	DEZENA	UNIDADE
---------	--------	---------

3	0	0
+	3	5
3	3	5

Fonte: Elaboração própria (2025)

$3 \times 100 = 300 + 3 \times 10 = 30 + 5$  OU  $6 \times 3 = \underline{6} + \underline{6} + \underline{6} = 18$  (é o número que se repete 3 vezes).

Evidenciou-se que a apresentação de diferentes possibilidades de resolução contribuiu significativamente para a aprendizagem dos alunos com maiores dificuldades, uma vez que, ao utilizarem estratégias mais acessíveis, como a adição repetida, conseguiram compreender e resolver situações de multiplicação, ainda que de forma mais demorada.

As crianças apresentavam dificuldades nos conteúdos matemáticos que apresentavam enunciados, ou seja, aquelas que não seguiam o modelo “arme e efetue” e, segundo a professora, as crianças estavam indo bem e, por essa razão, continuaram com o trabalho de multiplicação e de adição. Entretanto, a realização de provas mostrou uma problemática, porque mesmo que houvesse revisão de conteúdo um dia antes da prova, ao lerem as questões, as crianças não conseguiam fazer. Neste momento, evidenciamos que os conteúdos matemáticos não estão fazendo sentido para as crianças, acredito que o trabalho com Pedagogia de Projetos (Guedes et. al., 2017) poderá contribuir para sanar esta dificuldade.

Em sala, foi possível observar que muitas crianças apresentavam dificuldades em compreender o que era solicitado nos enunciados das atividades, devido a limitações na leitura interpretativa. Essa fragilidade no domínio da Língua Portuguesa acabava por comprometer também a aprendizagem dos conteúdos matemáticos, evidenciando a interdependência entre as duas áreas do conhecimento. Conforme destacam Smole e Diniz (2001), a compreensão de problemas matemáticos está diretamente ligada à capacidade de leitura e interpretação, uma vez que o aluno precisa atribuir sentido às informações para mobilizar estratégias de resolução. Nessa mesma direção, D’Ambrósio (2002) defende que a Matemática não se resume a números e algoritmos, mas envolve linguagem, cultura e contexto, exigindo do educando habilidades cognitivas que vão além da memorização de procedimentos

Dado outro momento, observou-se uma tentativa de aproximar o conteúdo matemático da realidade dos alunos, por meio de exemplos contextualizados no entorno escolar. Em uma aula, foram utilizados exemplos reais para a formulação de uma situação problema, como o quarteirão da escola, a rua que mede 100m. A partir disso, fora proposto o uso do cálculo mental em que se dava o comprimento em uma unidade de

comprimento X e pedia para transformar em Y.

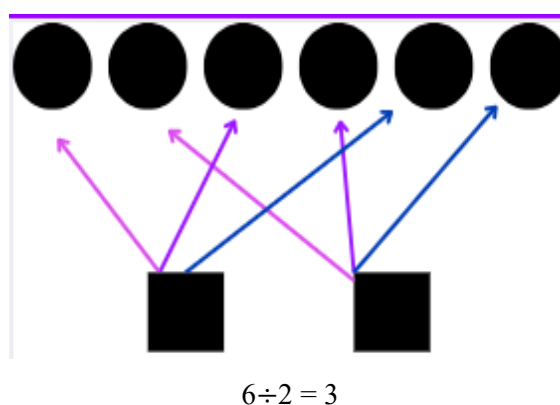
Uma segunda tentativa foi observada com outra situação problema escrita na lousa, propôs-se aos alunos o desafio de estimar quantas palmas seriam necessárias para medir uma tábua de 1,2 metros de comprimento, considerando que cada palma media aproximadamente 12 centímetros.

As crianças rapidamente se mobilizaram para resolver a atividade, mas as respostas encontradas por elas não coincidiam com a resposta inicialmente indicada pela professora, que, naquele momento, não realizou a resolução na lousa. Diante da dúvida, solicitaram à autora deste trabalho que apresentasse a resolução e, inclusive, que realizasse uma pesquisa na internet para confirmar se o raciocínio desenvolvido pelos alunos estava correto.

A partir disso, foi possível pensar mais acerca da formação de professores que, em qual momento o professor deixa de estudar, e simplesmente transforma o planejar em copiar-colar-aplicar algo encontrado na internet e, sem saber a resolução ou mesmo o resultado dele. Talvez o cansaço e a burocracia escolar levem a fazer isso, entretanto os alunos precisam de uma formação completa e preparada. Talvez este professor tenha sido formado com base na racionalidade técnica. Esse tipo de conduta, embora muitas vezes motivado pelo cansaço, pela sobrecarga e pelas exigências burocráticas do cotidiano escolar, como apontam Tardif (2002) e Lima (2021), compromete a qualidade da formação oferecida aos alunos.

Já com a turma de 3º que acompanhei posteriormente, a professora iniciou a reintrodução do tema divisão, pois era uma questão que já deveria ter sido introduzida nos anos anteriores, segundo ela. A explicação se deu por meio de desenho, soma e multiplicação para realizar a divisão, por exemplo:

**Figura 3:** Explicação da professora



Fonte: Elaboração própria (2025).

Sendo que a distribuição era feita de forma alternada entre os quadrados, assim cada quadrado recebe três bolinhas, ou seja, representados com as seguintes expressões numéricas:  $(3 \times 2 = 6)$ ,  $(3+3 = 6)$  ou/e  $(2+2+2=6)$ .

Ao desenvolver as atividades propostas pelo livro didático, foram introduzidas operações de divisão que resultavam em quocientes com resto. Algumas crianças questionaram se a operação encerrava-se com o número inteiro ou se deveriam continuar o cálculo utilizando números decimais. Houve, inclusive, tentativas espontâneas de resolver com vírgula. Diante disso, a professora explicou brevemente o procedimento, mas ressaltou que o conteúdo seria aprofundado apenas em anos posteriores. Com isso, ela trouxe uma atividade que pedia que eles dividissem um número por 2, 6 e por 8. Nessa tarefa, um aluno percebeu que para descobrir o número do próximo resultado era preciso dividir o número que achou por dois, pois como dobrava o divisor, o quociente ficava pela metade:  $16 \div 2 = 8$  /  $16 \div 4 = 4$  /  $16 \div 8 = 2$ , essa estratégia revelou-se uma forma de raciocínio diferenciada em relação à dos demais colegas, que, em sua maioria, realizavam os cálculos de maneira sequencial e algorítmica, resolvendo cada operação individualmente.

Entretanto, naquele dia, alguns alunos que apresentavam dificuldades em Língua Portuguesa optaram por interromper as atividades de Matemática para se dedicar ao estudo da disciplina de Português. Considero, por meio da leitura interpretativa realizada até o momento que ambas as matérias são importantes, e ao deixar de ensinar um componente, estamos privando os alunos de um conhecimento que possivelmente não será retomado depois. Percebo que a alfabetização vem sempre antes do ensino de Matemática e esses são complementares, porém um não deveria tomar o local do outro. Mesmo não sendo o foco do estudo, nota-se que a dificuldade na Língua Portuguesa pode prejudicar o ensino-aprendizagem dos conhecimentos matemáticos.

Assim, acreditamos que o PIBID contribui para minimizar e superar os dilemas na formação de professores, especialmente no que diz respeito aos conteúdos matemáticos na licenciatura em Pedagogia, conforme apontado por Curi (2011), Ciriaco e Teixeira (2014) e Nacarato (2010). A experiência no PIBID não apenas expôs as complexidades e desafios da prática docente, mas também proporcionou um espaço para refletir sobre a interação entre teoria e prática.

Com base na vivência da primeira autora, é possível evidenciar o quão ricas têm sido as experiências pré-profissionais no que diz respeito à conexão entre teoria e prática desde a graduação. As reuniões e oficinas, embora desafiadoras, permitiram um aprofundamento teórico que se refletiu nas observações e práticas em sala de aula. A discussão sobre "Pedagogia de Projetos" e "Sequências Didáticas" trouxe à tona a importância de colocar o aluno no centro do processo de aprendizagem, promovendo a autonomia e o engajamento dos estudantes.

Estar no chão da sala de aula, como propõe a perspectiva de Madalena Freire (2022), significa confrontar a realidade da educação com suas contradições e limitações. A experiência no PIBID ensinou-nos que a formação docente é um caminho repleto de obstáculos, mas também de aprendizados. A interação com professores experientes e o compartilhamento de ideias com colegas de diferentes formações foram valiosas, mas muitas vezes a realidade da sala de aula exigiu uma adaptação rápida e criativa que nem sempre foi possível.

Assim, a experiência no PIBID reafirma a necessidade de uma formação crítica e reflexiva, que prepare os futuros educadores para enfrentar as realidades desafiadoras da educação, com um olhar atento às necessidades dos alunos e à busca por práticas pedagógicas que realmente façam sentido no contexto escolar.

E através da narrativa é capaz de revelar a organização da experiência humana e de produzir significados que contribuem para a compreensão aprofundada dos fenômenos sociais, culturais e pessoais. As narrativas não se limitam a contar histórias, elas representam formas essenciais de interpretar o mundo e de elaborar a própria identidade, seja no contexto do ensino, da aprendizagem ou de outras áreas do conhecimento.

Bruner (2002) enfatiza que uma narrativa é composta por uma sequência de eventos que envolvem seres humanos como personagens ou autores e afirma que ela pode ser "real" sem perder seu poder de comunicação e influência. Isso evidencia que as narrativas têm um papel fundamental na construção de sentido, na formação de identidades e na compreensão de experiências, tanto na vida cotidiana quanto na pesquisa acadêmica.

Além disso, a narrativa tem um impacto relevante, pois possibilita que quem as lê se identifique, reflitam e interpretem as experiências narradas, promovendo empatia, geração de sentidos e transformação. Dessa maneira, a narrativa funciona como um meio de comunicação poderoso, capaz de envolver e sensibilizar as pessoas em torno de temas complexos, assim como a possibilidade de estudar a inserção no PIBID e na formação de professores iniciantes por meio dela.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar este estudo, tivemos como objetivo compartilhar dados sobre a dinâmica de organização do PIBID Pedagogia Educação Matemática nos anos iniciais a partir da narrativa da primeira autora, como também suas contribuições à formação de uma futura professora em relação ao trabalho com o processo de ensino e aprendizagem de conceitos matemáticos.

Ao finalizar a escrita, evidenciamos que o PIBID contribuiu para a formação de professores que ensinarão Matemática, uma vez que oportunizou o contato com o "chão da escola" ainda nos primeiros anos de licenciatura em Pedagogia. Neste sentido, a primeira autora deste texto, pôde observar e participar da realidade escolar, identificando os limites e as perspectivas da professora atuante na escola parceira, bem como trazer suas angústias, dúvidas e sugestões para os encontros na universidade com o professor supervisor e demais pibidianos. A participação no PIBID proporcionou um processo formativo que ultrapassa o modelo tradicional de aprendizagem centrado apenas nos espaços da universidade.

A experiência em campo, ao lado de professores da rede pública, possibilitou que a primeira autora compreendesse a complexidade do trabalho docente desde uma perspectiva prática e situada. Ao acompanhar o dia a dia escolar, pôde identificar os desafios reais enfrentados pelas professoras dos anos iniciais e refletir sobre como a formação docente precisa dialogar com essas realidades para ser significativa. O contato

com essas múltiplas dimensões do ensino reforçou a importância de uma formação inicial que valorize a prática como campo legítimo de produção de saberes.

Ao vivenciar os processos de ensino e aprendizagem em Matemática, ficou evidente que muitos dos desafios dos alunos estavam relacionados não apenas ao conteúdo em si, mas à forma como ele era abordado e contextualizado. A observação da prática docente e a análise crítica das interações em sala de aula me permitiram compreender que ensinar Matemática exige uma abordagem sensível, criativa e acessível, especialmente nos anos iniciais. Conforme defendem Ciríaco e Teixeira (2014), os saberes da prática pedagógica em Matemática são construídos na intersecção entre o conhecimento acadêmico e a experiência situada e o PIBID foi essencial para essa construção.

Uma das principais contribuições do PIBID, para a primeira autora, foi inserir-se, ainda durante a graduação, no contexto da escola pública, estabelecendo uma relação de parceria com professoras atuantes. Esse contato possibilitou não apenas observar, mas colaborar efetivamente em sala de aula, compartilhando experiências e planejando intervenções pedagógicas. Essa relação horizontal entre licenciandos e professores da escola básica rompe com a lógica hierárquica tradicional e, como apontam Nacarato, Passos e Silva (2013), cria um espaço de conformação, em que os diferentes saberes se cruzam e se enriquecem mutuamente. Isso amplia o olhar sobre a docência e fortalece o reconhecimento da escola como espaço formativo.

Outro aspecto essencial dessa trajetória foi a oportunidade de produzir e refletir sobre minha própria prática por meio da escrita de narrativas. A construção deste relato não é apenas um registro das atividades realizadas, mas um exercício formativo em si, como defende Nacarato (2010). Ao narrar as experiências, a primeira autora pôde reorganizar pensamentos, identificar aprendizagens, reconhecer fragilidades e projetar futuros caminhos para futura atuação docente. A escrita como prática de formação fortalece a construção da identidade profissional e amplia a consciência sobre o próprio percurso formativo.

O PIBID também contribuiu para ressignificar a compreensão sobre o ensino de Matemática. A convivência com alunos em diferentes níveis de aprendizagem, inclusive com deficiências e em situações de vulnerabilidade, evidenciou que o ensino precisa ser inclusivo e significativo. Atividades como jogos, desafios e o uso de contextos do cotidiano foram fundamentais para promover o interesse e a participação. Percebe-se que ensinar Matemática vai além da transmissão de conteúdos: é construir pontes entre o saber escolar e a vida dos alunos, com base na escuta, na mediação e na valorização da diversidade.

Em síntese, a experiência no PIBID foi decisiva para consolidar minha identidade como futura professora. Ela me possibilitou construir uma visão crítica e ética sobre o ensino da Matemática, desenvolver práticas pedagógicas fundamentadas teoricamente e refletir continuamente sobre os sentidos da docência. A vivência na escola pública, em parceria com professoras e colegas, revelou que a formação docente é um processo coletivo e permanente, e que experiências como o PIBID são fundamentais para que a universidade forme profissionais comprometidos com uma educação pública de

qualidade, democrática e transformadora.

## 6. REFERÊNCIAS

BENJAMIN, W. O Narrador - considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. *In*: BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1985. p.197-221.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 9/2001, aprovado em 8 de maio de 2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. 2001. Disponível em: [https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf). Acesso em: 15, abr. 2025.

BRASIL, Ministério da Educação. **Portaria Normativa Capes Nº 122 de 16 de setembro de 2009**. Instituição, no âmbito da CAPES, para o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. 2009. Disponível em: <https://pibid.unespar.edu.br/noticias/portaria-normativa-capes-no-122-de-16-de-setembro-de-2009.pdf>. Acesso em: 12, fev. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução Nº 1, de 2 de Julho de 2019. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior**. 2019. Disponível em: [https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=116411-pces388-19&category\\_slug=junho-2019&Itemid=30192](https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=116411-pces388-19&category_slug=junho-2019&Itemid=30192). Acesso em: 09, maio 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP). Parecer nº 2.167. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação 237 Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)**. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, p. 142, 20 dez. 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-cp-2019>. Acesso em: 12, mar. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília. 1988.

BRASIL. **Leis e Decretos. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB): lei n.9.394/1996**. Brasília, 1996.

BRUNER, J. **Realidade Mental, mundos possíveis**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CIRÍACO, K. T.; SOARES, R. G. Programa de iniciação à docência: o desenvolvimento profissional de estudantes de Pedagogia em aulas de Matemática. **Revista da Faculdade de Educação – UNEMAT**, Cáceres, v. 23, n. 1, p. 151–173, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/rfe/article/view/1846>. Acesso em: 28, maio 2025

CIRÍACO, K. T.; TEIXEIRA, L. R. M. Elementos constitutivos da prática pedagógica nas aulas de Matemática: os saberes adquiridos nos cursos de formação inicial em pedagogia. **Revista Paranaense de Educação Matemática**, v. 3, n. 5, p. 157-179, 2014. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/rpem/article/view/5979/4002>. Acesso em: 20, jun. 2025.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research. **Journal of Narrative Inquiry**, v. 1, n. 1, p. 20, 2000. Disponível em:

[https://www.researchgate.net/publication/267446793\\_Narrative\\_Inquiry\\_Experience\\_and\\_Story\\_in\\_Qualitative\\_Research](https://www.researchgate.net/publication/267446793_Narrative_Inquiry_Experience_and_Story_in_Qualitative_Research). Acesso em: 12, fev. 2025.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CURI, E. A Formação Inicial de Professores para Ensinar Matemática: algumas reflexões, desafios e perspectivas. **Rematec**, v. 6, n. 9, p. 123-134, 2011. Disponível em: <https://www.rematec.net.br/index.php/rematec/article/view/381/381>. Acesso em: 11, jul. 2025.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Formação de professores, trabalho docente e suas repercussões na escola e na sala de aula. **Educação & Linguagem**, v. 10, n. 15, p. 82-98, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9457/6750>. Acesso em: 15, maio 2025.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p.95-128.

FREIRE, Madalena. O pensamento crítico, pioneiro e vigoroso da educadora Madalena Freire. Entrevista concedida a Teresa Cristina Rego. **Educação em Questão**, Natal, v. 60, n. 64, p. 1-25, e-29872, abr./jun. 2022. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/eq/v60n64/1981-1802-eq-60-64-e29872.pdf>. Acesso em: 14, jun. 2025.

FREIRE, P. SHOR, I. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor** – 12 ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, p. 1355-1379, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13, jun. 2025.

GATTI, B. A.; ANDRÉ, M. E. D. A. de; GIMENES, N. A. S.; FERRAGUT, L. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**. Fundação Carlos Chagas – São Paulo: FCC/SEP, v. 41. 2014. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/textosfcc/issue/view/298/6>. Acesso em: 15, abr. 2025.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de Sá; ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011. Disponível em: <https://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/329.pdf>. Acesso em: 13, nov. 2024.

GRANDO, R. C.; MARCO, F. F. de. O movimento da resolução de problema sem situações com jogo na produção do conhecimento matemático. *In*: MENDES, J. R.; GRANDO, R. C. (Orgs.). **Múltiplos Olhares: matemática e produção de conhecimento**. São Paulo: Musa Editora, 2007. p.95-118.

GUEDES, J. D.; SERAFIM DE SOUZA, A.; SIDRIM, F. M. L.; OLIVEIRA LIMA, Q. F. de. Pedagogia de Projetos: uma ferramenta para a aprendizagem. **ID on-line. Revista de Psicologia**, v. 10, n. 33, p. 237-256, 2017. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/650/916>. Acesso em: 11, maio 2025.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. Tradução de José Cláudio e Júlia Ferreira. Revisão Maria da Conceição Passeggi, Marie-Christine Josso. 2. ed. rev. e ampl. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

LARROSA, J. Notas sobre narrativa e identidade (A modo de presentación). *In*: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (Org.). **A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2004. p.11-22.

MARCELO GARCÍA, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Revista de Ciências da Educação**, 8, 7-22, 2009. Disponível em: [https://unitau.br/files/arquivos/category\\_1/MARCELO\\_\\_\\_Desenvolvimento\\_Profession\\_al\\_Docente\\_passado\\_e\\_futuro\\_1386180263.pdf](https://unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO___Desenvolvimento_Profession_al_Docente_passado_e_futuro_1386180263.pdf). Acesso em: 11, maio 2025.

MARIANO, A. L. S. O início da docência e o espetáculo da vida na escola: abrem-se as cortinas... *In*: LIMA, Emília Freitas de Lima. (Org.). **Sobrevivências no início da docência**. Brasília: Líber Livro Editora, 2006. p.17-26.

MOURA, A. R. L. de. Conhecimento matemático de professores polivalentes. **Revista de Educação PUC – Campinas**, n. 18, p. 17–23, jun. 2005. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/243/2933>. Acesso em: 11, maio 2025.

NACARATO, A. M. A Formação Matemática das Professoras das séries iniciais: a escrita de si como prática de formação. **Boletim de Educação Matemática**, v. 23, n. 37, p. 905-930, 2010. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/article/view/4298/3432>. Acesso em: 11, maio 2025.

NACARATO, A. M.; PASSOS, C. L. B.; SILVA, H. da. Narrativas na pesquisa em Educação Matemática: caleidoscópio teórico e metodológico. **Bolema**, Rio Claro (SP), v. 28, n. 49, p. 701-716, ago. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bolema/a/GLsVPRSxztTHH3yngYdg6nc/?format=pdf>. Acesso em: 03, jun. 2025.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 2003.

PAIVA, V. L. M. de O. A pesquisa narrativa: uma introdução. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte, v. 8, n. 1, p. 11-22, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/gPC5BsmLqFS7rdRWmSrDc3q/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03, jun. 2025.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 22, n. 2, p. 72-89, 1996. Disponível em: <https://revistas.usp.br/rfe/article/view/33579/36317>. Acesso em: 16, jul. 2025.

POLKINGHORNE, D. **Narrative knowing and the human sciences**. Albany, NY: State University of New York Press, 1988

REISDOEFER, D. N.; LIMA, V. M. do R. A pesquisa narrativa como possibilidade metodológica no âmbito da formação docente. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 21, n. 69, p. 795-820, abr./jun. 2021. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v21n69/1981-416X-rde-21-69-795.pdf>. Acesso em: 03, jun. 2025.

SANTINO, F. S. **Formação de professores indígenas: limites e perspectivas segundo egressos de um curso de licenciatura intercultural**. 2022. 284f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Presidente Prudente-SP. 2022. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/0e216db7-a950-4806-8045-09d02f77c41c>. Acesso em: 15, mar. 2025.

SANTOS, R. E. S. **Formação de professores que ensinam Matemática nos anos iniciais: contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na UFSCar**. 2013. 105f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/server/api/core/bitstreams/9576fe7a-f2f1-4b43-b143-fd1fdcaaa8ab/content>. Acesso em: 03, jun. 2025.

SOUZA, E. C. de. **O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores**. 2004. 344f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, 2004. Disponível em: [https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/10267/1/Tese\\_Elizeu%20Souza.pdf](https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/10267/1/Tese_Elizeu%20Souza.pdf). Acesso em: 03, jun. 2025.

VEENMAN, S. Perceived Problems of Beginning Teachers. **Review of Educational Research**, 54, 143-178.1984. <https://doi.org/10.3102/00346543054002143>