

ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA

CARLOS IAN BEZERRA DE MELO

Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Integrante do grupo de pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade (EDUCAS). Fortaleza/CE, Brasil.

E-mail: ian.melo@aluno.uece.br.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1555-3524>.

FRANCISCO EDISOM EUGENIO DE SOUSA

Doutor em Educação Brasileira Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Quixadá/CE, Brasil.

E-mail: francisco.eugenio@uece.br.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2544-7103>.

SILVINA PIMENTEL SILVA

Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Fortaleza/CE, Brasil.

E-mail: silvina.silva@uece.br.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5486-3608>

RESUMO

Considerando o crescente direcionamento das pesquisas sobre formação de professores em Matemática a aspectos mais subjetivos do desenvolvimento desse profissional e em vistas de contribuir com a discussão nesse âmbito este artigo tem por objetivo identificar e discutir sobre elementos que compõem o processo de constituição da identidade profissional docente (IPD) de discentes de um curso de licenciatura em Matemática de uma universidade pública cearense. Com amparo teórico nos estudos de Dubar (2005), Nóvoa (1992), Farias *et al.* (2009), Ledoux e Gonçalves (2015), entre outros, optou-se, metodologicamente, pela realização de um estudo de caso qualitativo, utilizando-se da História de Vida Temática como técnica de produção de dados. Como resultados, apontamos importantes elementos identitários na formação inicial dos sujeitos em questão, quais sejam: a concepção sobre docência e sobre Matemática e seu ensino, o currículo do curso, o entendimento sobre a relação entre teoria e prática, com ênfase nos estágios supervisionados, e, de maneira especial, a prática formativa dos professores formadores e, por conseguinte, suas identidades. Do apanhado decorre a necessidade de dedicar maior atenção a tais aspectos da/na formação inicial e, sobretudo, investigar como se constitui a IPD dos professores formadores atuantes nas licenciaturas e como esta repercute na constituição identitária dos futuros professores de Matemática.

Palavras-chave: Identidade profissional docente. Formação de professores. Licenciatura em Matemática. Professor de Matemática.

CONSTITUTIVE ELEMENTS OF THE MATHEMATICS TEACHER'S PROFESSIONAL IDENTITY

ABSTRACT

Considering the increasing direction of research on teacher education in Mathematics towards more subjective aspects of the development of this professional and in order to contribute to the discussion in this context, this article aims to identify and discuss elements that make up the process of constitution of the teacher professional identity (TPI) of students of a degree course in Mathematics at a public university in Ceará (Brazil). With theoretical support in the studies of Dubar (2005), Nóvoa (1992), Farias *et al.* (2009), Ledoux and Gonçalves (2015), among others, it was chosen, methodologically, to carry out a qualitative case study, using the Thematic Life History as a data production technique. As results, we point out important identity elements in the initial formation of the subjects in question, namely: the conception of teaching and Mathematics and its teaching, the curriculum of the course, the understanding of the relationship between theory and practice, with emphasis on supervised internships, and, in a special way, the formative practice of the teacher trainers and, consequently, their identities. From the above comes the need to devote greater attention to such aspects of/in initial training and, above all, to investigate how the TPI of teacher trainers working in undergraduate courses is constituted and how it affects the identity constitution of future Mathematics teachers.

Keywords: Teacher professional identity. Teacher training. Degree in mathematics. Mathematics teacher.

ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DEL PROFESOR DE MATEMÁTICAS

RESUMEN

Considerando la creciente orientación de la investigación sobre la formación del profesorado en Matemática hacia aspectos más subjetivos del desarrollo de este profesional y con el fin de contribuir a la discusión en este contexto, este artículo tiene como objetivo identificar y discutir elementos que componen el proceso de constitución de la identidad profesional de profesores (IPP) de estudiantes de un grado en Matemáticas en una universidad pública de Ceará (Brasil). Con apoyo teórico en los estudios de Dubar (2005), Nóvoa (1992), Farias *et al.* (2009), Ledoux y Gonçalves (2015), entre otros, se eligió, metodológicamente, por realizar un estudio de caso cualitativo, utilizando la Historia de Vida Temática como técnica de producción de datos. Como resultado, señalamos elementos de identidad importantes en la formación inicial de las asignaturas en cuestión, a saber: la concepción de la enseñanza y la Matemática y su enseñanza, el currículo del curso, la comprensión de la relación entre teoría y práctica, con énfasis en pasantías supervisadas, y, de manera especial, la práctica formativa de los docentes formativos y, en consecuencia, sus identidades. De lo anterior surge la necesidad de dedicar una mayor atención a dichos aspectos de/en la formación inicial y, sobre todo, investigar cómo se constituye el IPP de los formadores de docentes que trabajan en cursos de pregrado y cómo afecta la constitución identitaria de los futuros profesores de Matemáticas.

Palabras clave: Identidad profesional de profesores. Formación de profesores. Grado en Matemáticas. Profesor de matemáticas.

INTRODUÇÃO

O presente estudo nasce no seio das discussões sobre a formação do professor de Matemática. Longe de esgotar suas questões, cada vez mais pesquisadores têm dedicado esforços no sentido de apreender as nuances desse ato complexo que é formar um profissional docente. Sobretudo quando consideramos a historicidade da constituição e da identidade dos cursos de licenciatura no âmbito das ciências exatas, como é o caso da Matemática, nos quais é possível constatar uma tendência à desvalorização dos aspectos subjetivos da formação, com forte ênfase ao viés *bacharelesco* e ao saber científico (D'AMBRÓSIO, 1993).

Esse caráter complexo, dinâmico e, sobretudo, subjetivo que a formação docente conserva revela-se no sentido de que não há padrão, não há “receita pronta e acabada” que sirva a todos em suas trajetórias formativas. As nuances desses percursos são dadas, de certo modo, pelo próprio formando, que carrega consigo particularidades, vivências, sua história. Não descartamos, evidentemente, a existência de aspectos comuns que, mesmo encarados sob diferentes óticas, são essenciais para uma formação satisfatória.

Nosso foco, todavia, é a especificidade que cada sujeito, imbuído de particularidades, personalidade, expectativas e anseios, atribui à sua formação profissional. É justamente essa visão pessoal (recoberta por toda bagagem individual, afetiva e emocional que o formando traz consigo) sobre esses elementos práticos, tangíveis da formação (saberes de um professor), que compõe a identidade profissional docente (IPD). Considerada como a relação entre as crenças, concepções, saberes, sentidos e vivências que constitui o ser professor, é essa identidade que norteará a prática docente, consubstanciando e materializando a compreensão do profissional acerca de sua individualidade, de seu pertencimento à categoria, de seu entendimento e comprometimento para com a Educação.

Evidencia-se, assim, a relevância que o processo de constituição da IPD tem para a formação do professor, ao fazer com que esse enxergue, compreenda e potencialize esse vir a ser. Adquirindo aspecto contínuo, esse movimento não se inicia e se encerra no âmbito da formação inicial, mas perpassa diversos setores e momentos da vida do professor, sujeito

que, desenvolvendo-se profissionalmente, mobiliza sua(s) identidade(s) (MELO; SILVA; FALCÃO, 2021).

É nesse contexto que surgem os questionamentos provocadores desta pesquisa, quais sejam: como o professor de Matemática enxerga o processo de constituição identitária no âmbito da formação inicial? Como os cursos de licenciatura dessa área tratam esse aspecto da formação docente e quais ferramentas, ambientes e/ou situações mobilizadoras da IPD oferece aos licenciandos? Estão esses sintetizados na seguinte pergunta norteadora: Quais os principais elementos aos quais os discentes e egressos desses cursos atribuem sua constituição enquanto professor?

Para responder a tais inquietações, realizamos um estudo de caso qualitativo com o objetivo de identificar e discutir sobre os elementos que compõem o processo de constituição da identidade profissional docente (IPD) de discentes e egressos de um curso de licenciatura Matemática ofertado na modalidade presencial, de uma universidade pública cearense, a partir de suas próprias percepções. Interessa-nos saber quais valores profissionais, pedagógicos, afetivos e afins, são cultivados nos alunos desse curso e quais experiências educativas, vivências e relações, permitem que se constituam enquanto professores de Matemática. Em síntese, objetivamos investigar o processo constitutivo da IPD em professores de Matemática em formação.

A fim de contemplar um número pequeno, mas significativo, do universo de professores formandos e formados, elegemos seis participantes, entre egressos e discentes, procurando maior representatividade nos quesitos sexo (três homens e três mulheres), idade (entre 20 e 45 anos), grau de instrução (três licenciandos e três licenciados, sendo, destes, um especialista e um mestre), área de atuação docente (Ensino Fundamental, Médio e Superior) e tempo de atuação (de zero a 30 anos de experiência). Dada a postura ética adotada, pautada na Resolução nº 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde, e, uma vez que nosso interesse não se trata sobre a quem pertence a história, mas, sim, a história, em si, e o que dela podemos extrair, optamos por utilizar letras do alfabeto para representar nossos sujeitos, preservando seu anonimato.

Buscando a perspectiva humanística dentro da formação do professor de Matemática, especialmente se tratando de uma pesquisa sobre vivências, trajetórias, sentidos e significados, apresenta-se como abordagem investigativa mais adequada a escuta dos próprios sujeitos. Outrossim, “as trajetórias de vida dos professores, embora singulares

e históricas, apresentam pontos de aproximação” (FARIAS *et al.*, 2009, p. 62), a partir dos quais é possível traçar parâmetros de análise sobre a temática em discussão.

Entre os métodos articulados à história oral, como técnica de produção de dados optamos pela História de Vida Temática (MEIHY; HOLANDA, 2013). Essa escolha mostrou-se coerente com nossos propósitos, pois, “dado seu caráter específico, a história oral temática tem características bem diferentes da história oral de vida. Detalhes da história pessoal do narrador apenas interessam na medida em que revelam aspectos úteis à informação temática central” (MEIHY; HOLANDA, 2013, p. 40). Sendo assim, decidimos investigar a (re)constituição das IPD dos indivíduos em questão, a partir de seus próprios discursos e tendo como foco suas próprias trajetórias formativas.

Em outras palavras, voltamos nosso olhar para “o processo pelo qual o indivíduo passa para ir constituindo sua identidade ao longo de sua História de Vida” (FREITAS, 2006, p. 5). Nesse sentido, ainda segundo essa autora,

O uso da História de Vida como metodologia justifica-se porque mais do que uma metodologia coerente com a problemática construída, ela é a via de acesso à sua exploração. Na História de Vida podemos identificar as continuidades e rupturas, as coincidências no tempo e no espaço, as preocupações e interesses, os quadros de referência presentes nos vários espaços do cotidiano. Mais do que isso, ao narrar sua História de Vida, o indivíduo identifica o que pensava que era no passado, quem pensa que é no presente e o que gostaria de ser no futuro. A história lembrada não é uma representação exata do passado, ela traz aspectos do passado e os molda para que se ajustem às identidades e aspirações atuais do narrador, assim, a identidade do narrador molda suas lembranças (FREITAS, 2006, p. 6).

Entendemos que as questões levantadas nesta investigação podem colaborar com questionamentos a respeito do compromisso dos cursos de formação inicial para com a Educação, do fortalecimento do professorado enquanto classe trabalhadora, logo, de sua identidade, e do reconhecimento do sujeito enquanto profissional docente que é (ou pode vir a ser). Desejamos contribuir academicamente com as discussões dessa temática e, assim, com a reflexão sobre a formação dos professores de Matemática.

Este artigo está, assim, disposto da seguinte maneira: após esta introdução, realizamos uma discussão teórica, abordando o conceito central de nossa pesquisa: a IPD. Em seguida, abordamos as falas dos participantes, ressaltando pontos de aproximação e

distanciamento, que dispararam reflexões sobre a temática, e, por fim, arrematamos a análise com considerações procedentes da investigação.

TECENDO DISCUSSÕES SOBRE IDENTIDADES PROFISSIONAIS: ENTRE TEORIAS, PESQUISAS E PRÁTICAS DOCENTES

Embora seja simples perceber a importância de falar sobre formação e refletir sobre os vieses a ela relacionados, não é tão trivial assim entender o conceito e a dimensão do tema IPD. Inicialmente porque, ao tratar como identidade docente, no singular, já caímos em uma confusão semântica, na qual englobamos vários aspectos de um processo que é, na verdade, plural. Falar de identidade é, com efeito, falar de identidades, no plural, que se coadunam na composição de um ser, nesse caso, um profissional docente.

Brevemente, e longe de esgotar a temática, é necessário um resgate mais geral sobre o estudo da socialização e da identidade, de modo a estabelecer conexões entre a dimensão mais subjetiva da “identidade para si” e as relações e interações sociais que interferem na construção de identidades (DUBAR, 2005). O estudo da socialização e da identidade é algo bastante complexo que remete à dimensão de uma prática psíquica dentro da abordagem sociológica.

Partindo-se do pressuposto de que é através da imersão na dialética do social e convivendo no mundo que o sujeito vai construindo significados aos acontecimentos objetivos dos contextos no quais está inserido, pode-se afirmar que é a construção dos significados que lhe garante a possibilidade de apreender o mundo como realidade social dotada de sentido. O sentido compartilhado permite ao sujeito estabelecer relações com o mundo, mundo de outros, mundo que já existia e que agora também lhe pertence. Sujeito e mundo passam a estabelecer entre si uma integração criativa e criadora, através de um “nexo de motivações”, que vai permitindo, a ambos, uma contínua identificação mútua.

A identidade vai, assim, se compondo da articulação sucessiva de diversos papéis sociais com os quais o sujeito se identifica ou estabelece mecanismos contrários à identificação. Os papéis definem a participação dos sujeitos nos processos de interação social e são institucionalizados e legitimados pela ordem de valores vigentes na sociedade. Dessa forma, a ordem social tipifica o indivíduo, suas ações e suas formas de agir. O sujeito tipificado, por sua vez, interage socialmente através do desempenho de papéis, os quais se

distribuem diferentemente pela sociedade através, principalmente, da divisão de trabalho e disposição social do conhecimento, e vão sendo incorporados através dos processos de socialização.

Para se compreender a identidade de um personagem, no caso de um professor, será preciso que se perceba a elaboração e construção dos papéis sociais. O estudo sobre a IPD, desse modo, contextualiza-se na dinâmica social, pois as identidades individuais só poderão ser compreendidas na socialização, que possibilita a intercomunicação com diversas instâncias da realidade, compreendendo grupos referenciais e dentro de uma perspectiva histórica que dará alguns contornos do movimento da identidade coletiva em questão.

A socialização, conforme o sociólogo francês Dubar (2005), é entendida como o processo pelo qual um ser humano desenvolve sua maneira de estar no mundo e de se relacionar com as pessoas e com o meio que o cercam, tornando-se um ser social. É, portanto, entendida como processo dinâmico, permitindo a construção, desconstrução e reconstrução de identidades. Em tal afirmativa está implícita a compreensão de que as identidades dependem da trajetória de vida do sujeito e da configuração social de cada momento de sua vida, permitindo a existência de socializações posteriores àquela primeira socialização familiar.

Esta argumentação considera a hipótese de uma articulação entre condições objetivas e estruturas subjetivas na formação da identidade, e, ainda, que essa mesma identidade é caracterizada pela divisão do eu. A análise sociológica em questão permite considerar duas formas de identidades, a *identidade para si* e a *identidade para o outro*, apoiada no cerne do processo de socialização a partir do qual “(...) a identidade nada mais é que o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições” (DUBAR, 2005, p. 136).

A construção das identidades sociais se fundamenta na articulação entre duas transações: é resultado da interação entre um processo sincrônico, relacionado às condições objetivas dos sistemas de ação (a acomodação para si da identidade para o outro), e um processo diacrônico, que implica a subjetividade de estruturas internas (a tentativa de manter as identificações anteriores advindas da trajetória social através da incorporação da identidade para o outro na identidade para si). Segundo Dubar (2005, p. 140), as identidades

se constroem, pois, “na articulação entre os sistemas de ação, que propõem identidades virtuais, e as trajetórias vividas, no interior das quais se forjam as identidades ‘reais’ às quais os indivíduos aderem”.

Considerar tais interações consiste em aceitar o caráter dinâmico das configurações identitárias: uma articulação relativamente estável (durante certo período de tempo) entre essas formas de transação, mas que podem evoluir segundo novas articulações em busca de novos reequilíbrios. Tal articulação consiste também em aceitar a ideia de que as negociações ao redor da identidade impedem aceitar rotulagens autoritárias de identidades pré-definidas, e que esse processo de negociação resulta na construção conjunta entre configurações objetivas e subjetivas.

Dubar (2005) reforça, ainda, a hipótese da dualidade do funcionamento do social, irredutível a classificações gerais advindas ou da “comunidade” ou da “sociedade”. A identidade de uma pessoa depende de suas estruturas internas e da relação com os outros. Nesta acepção, a noção de identidade é concebida como um jogo de processos de identificação, sempre mutáveis, ainda que referenciados na concretude do campo de possibilidades em que o sujeito seleciona, ativamente, esquemas de ação dentre as várias alternativas que se lhe apresentam. Vale destacar, em tempo, o caráter relacional da identidade, em que se manifesta uma tensão permanente entre identidades para si e para o outro (manifestadas em atos de pertença e atos de atribuição).

No caso do professor, partindo das articulações presentes na composição identitária que foram postas, pode-se dizer que sua IPD está relacionada a como o mesmo entende-se enquanto sujeito profissional, como encara seu papel e compromisso para com a Educação e a como se insere e se relaciona dentro da docência. Assim, consideramos que um profissional docente é “uma pessoa que se faz professor” (FARIAS *et al.*, 2009, p. 58), que constrói sua identidade em meio às relações e expectativas que perpassam o campo educacional. É interessante salientar que “sua identidade profissional, ao mesmo tempo em que o diferenciara, pois, suas experiências são singulares, o tornará semelhante a um determinado grupo ao qual pertence, neste caso, os docentes” (LIMA, 1995 *apud* FARIAS *et al.*, 2009, p. 60).

Sua identidade é, portanto, produto e produtora do pertencimento à profissão, tornando-o um igual, tanto quanto um diferente, produzindo autenticidade e certa autonomia, instituindo-o como sujeito exclusivo da/em sua prática. De modo que, é correto

afirmar, o processo constitutivo da IPD se configura como uma relação dialética. Constituir uma identidade presume ser o indivíduo, simultaneamente, constituído por esta; à medida em que o professor vivencia a formação e a prática da docência, incorporando elementos que consolidam o indivíduo enquanto profissional, mobiliza sua(s) identidade(s), afirmando-se sujeito em/de um contexto.

Não obstante, a IPD pode ser reconhecida como a interação entre as crenças, concepções, saberes, sentidos e vivências, que compõem o ser professor. Identificar esse elemento dentro do percurso formativo e debruçar-se sobre ele é imprescindível para a formação, visto que tal processo constitutivo permeará toda a prática do professor e o fará enxergar-se como tal. Essa identidade “que cada professor constrói baseia-se em um equilíbrio único entre as características pessoais e os percursos profissionais construídos ao longo da história de vida” (IZA *et al.*, 2014, p. 276-277). Isso pois “as múltiplas experiências do professor – pessoal, social e profissional – compõem uma ‘teia de significados’ [...] que funciona como uma bússola na medida em que serve de referência para atribuir sentido, interpretar e organizar seu modo de ser” (FARIAS *et al.*, 2009, p. 59).

A identidade docente se apresenta, assim, como um “espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão” (NÓVOA, 1995, p. 34). De tal modo que

A identidade profissional é a articulação de como os professores definem a si mesmos e aos outros. É uma construção do “si mesmo” profissional que evolui ao longo da carreira docente. [...] Inclui o compromisso pessoal, a disposição para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre a matéria que ensinam, assim como sobre o ensino, as experiências passadas, assim como a vulnerabilidade profissional (MARCELO, 2009, p. 112).

Nas palavras de Pimenta (1997, p. 7),

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da *significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições*. Como, também, da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. [...] Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias, constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas

representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida: o ser professor (grifo nosso).

No que tange ao caráter organizacional, Farias *et al.* (2009) destacam, por sua vez, três aspectos fundamentais para a composição da IPD: história de vida, formação docente e prática pedagógica. Daí a importância de investigar essa temática de constituição identitária profissional no âmbito da formação inicial docente, uma vez que “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (NÓVOA, 1992, p. 25).

Para além do ensinar o que deve ser ensinado e ensinar como deve ser ensinado, pensar a formação do professor é considerar os processos de socialização que atravessam a atividade docente. “O desenvolvimento da identidade acontece no terreno do intersubjetivo e se caracteriza como um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto” (MARCELO, 2009, p. 112). Nessa perspectiva, consideramos os cursos de licenciatura um espaço-tempo genuíno de reflexão sobre e no processo de constituição identitária.

Indo de encontro a essa expectativa, entretanto, D’Ávila (2007) aponta que as licenciaturas têm tido um peso limitado na construção da IPD. A autora constata que aparentemente “o elo entre a construção da identidade profissional (que deveria ser um dos objetivos da formação profissional), e formação inicial parece perdido” (D’ÁVILA, 2007, p. 236). Afirma, ainda, que

A formação inicial será tanto mais importante para a carreira do futuro professor quanto mais próximo ele estiver da construção identitária desse sujeito. E isso passa pela sua organização coletiva. Para além da academia, esses cursos têm que estar em relação muito estreita com o meio escolar de atuação desses futuros docentes (D’ÁVILA, 2007, p. 237).

Especificamente quanto ao professor de Matemática, o debate sobre a IPD perpassa, ainda, além de todos esses fatores, a relação do sujeito com o saber matemático e sua expressão enquanto disciplina curricular, além da concepção do formando quanto à Matemática e seu ensino. Marcelo (2009) aponta, nesse sentido, que, dentre as constantes da constituição identitária, o conteúdo que se ensina constrói identidade.

A discussão conduzida até aqui, amparada pelos estudos referenciados, aponta para uma série de elementos que potencializam o trabalho com e sobre a IPD, os quais chamaremos de elementos identitários. São estes que, dentro e fora das licenciaturas, moldam o aspecto identitário do professor, afirmando ou não sua ação docente, impelindo-o ou não profissão adentro. A presença e/ou ausência, além do modo como estes elementos estão inseridos e dispostos nos percursos formativos de cada sujeito, individualmente, determina de maneira expressiva que tipo de professor se é (ou será), e, ainda, como sua prática se manifesta e atinge o meio em que se externa.

Isso em vista, investigar quais elementos são fundamentais no processo de formação e, ainda, fundantes da IPD dos sujeitos em questão, professores de matemática formados ou em formação, esse fazer-se e refazer-se professor, é o que propõe esta pesquisa, e é o que veremos a seguir.

HISTÓRIAS DE PROFESSORES: FORMAÇÃO, PERCURSOS E IDENTIDADES NAS LINHAS DAS NARRATIVAS

Através das trajetórias narradas, em meio às singularidades das histórias, dos contextos e das personagens, pudemos traçar pontos em comum, que, como apontado na literatura consultada, estão, em sua maioria, presentes nos percursos formativos dos professores, em geral, os quais são chamados nesta interpretação de elementos identitários. Na esteira desse entendimento, Farias *et al.* (2009) classificam o percurso constitutivo da IPD em duas dimensões (pessoal e profissional), e, nestas, destacam três elementos identitários: história de vida, formação docente e prática pedagógica. Cumpre salientar que esses aspectos não são fases isoladas e desconexas, mas, sim, construções que se coadunam constantemente, permeando todo o percurso de constituição e desenvolvimento profissional.

Partindo desse pensamento, observamos conjunturas pessoais relativamente semelhantes entre nossas personagens (participantes desta pesquisa), dentre as quais, inicialmente, destacamos a origem humilde. As poucas oportunidades acadêmicas, numa época em que não haviam outros cursos na cidade, como é o caso de alguns dos entrevistados, ou, ainda, a impossibilidade de arcar com os custos de uma formação

particular de nível superior, impulsionou, em certa medida, os sujeitos às licenciaturas, conforme observamos nas seguintes falas:

[...] foi muito mais dificultoso no Ensino Médio, porque exigia livros e eu não tinha condições financeiras para comprar livros... então era tudo a base da cópia e estudando em casa, levando o livro do colega emprestado, para estudar em casa (Professor P).

A [minha] mãe costumava dizer, na época – que eu queria até fazer científico, né, que era o que a gente se preparava para fazer faculdade –, aí a mãe dizia assim: “[...] curso de menina pobre é magis... é Normal”, que é o Normal, o magistério (Professora S).

Mesmo em condições, muitas vezes, precárias, essas escolas, que serviam à toda comunidade, foram tidas como lugar de grande importância, por permitirem o contato dos mais jovens com a Educação formal. Um espaço de referência, onde as primeiras manifestações das aspirações profissionais surgem, e que, de tão próximas, acabam se conectando à figura do professor. Isso faz com que os futuros professores cheguem aos programas de formação com um ideário a respeito do que fazem os professores, haja vista as inúmeras horas que passaram como alunos (MARCELO, 2009).

Nessa perspectiva, quanto à influência dos professores que tiveram durante os anos da Educação Básica, lembram nossos sujeitos:

Eu tinha uma professora no quarto ano bem severa, muito severa para todo mundo... mas pra mim ela foi a melhor professora da minha vida. E ela toda sexta-feira cobrava a tabuada, e eu sempre fui muito bem nas aulas dela... (Professora S).

[...] tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio eu tenho duas referências, [...] que eram professoras de Matemática e Português, respectivamente, [...] e eu, hoje, quando eu percebo que eu escrevo, que eu leio as coisas, eu sempre lembro dela, de alguma coisa, dela falando, dela explicando, entendeu? (Professora F).

Esse contato diz respeito também à postura do professor perante a disciplina que lecionará. Algo marcante na fala de nossas personagens foi, na maioria dos casos, a predileção pela Matemática, ou, ao menos, uma “relação de paz” com essa disciplina. Essa aproximação deve-se, em boa parte, aos professores que conseguiram fazer com que seus alunos compreendessem a matéria, passando a admirá-la. É o que nos mostram os trechos a seguir:

[...] ele [professor de Matemática] também tinha uma didática muito boa... e essas questões de didática são muito interessantes, porque ele não usava aquilo que a gente vê tanto, que é material concreto, essas coisas assim da Educação Matemática... Mas eles têm uma forma de ensinar que é diferente, entendeu? Que não é aquela coisa que joga lá... “vou passar o conteúdo e pronto, o aluno que quiser aprenda”, não. Eles... você sente que o professor bom

é aquele que tem a preocupação em passar para o aluno; que o aluno aprenda (Professora F).

Eu comecei a gostar de Matemática no oitavo [ano], e no primeiro ano do Ensino Médio foi que eu encontrei o professor que me encaminhou a chegar até aqui [...]. E ele me inspirou muito! As aulas dele... juntamente com outro professor, que era do segundo ano... foram os dois que me incentivaram a chegar aqui na Matemática, e me fizeram ver a docência com outro olhar (Professora D).

Muitas vezes, ainda, o contato com a profissão docente se estende para dentro de casa. Metade de nossos entrevistados tiveram professores na família, o que aumentou consideravelmente sua aproximação para com a profissão. É o que relata o professor P, por exemplo, ao lembrar que na infância costumava ajudar sua mãe nas ações da escola: “eu nasci, minha mãe já sendo professora, alfabetizou todos os meus irmãos. [...] e, através disso, a gente foi criando um certo gosto pela... pelo ato de ensinar” (Professor P). E também a professora D, quando lembra:

[...] meu encontro com a docência foi desde nascida, por que minha mãe é professora. [...] pela minha família, o lado da família dela, ser basicamente quase toda de professor, ou seja, desde o começo eu fui criada dentro de uma escola, e tal... já foi criando aquela familiaridade com a escola, com o ato de ensinar (Professora D).

Com efeito, conforme afirma Gama e Fiorentini (2008, p. 5), “como trajetórias, nossas identidades incorporam o passado e o futuro em um mesmo processo de negociar o presente [...] e são marcadas e influenciadas pela presença do ‘outro’”. Portanto, “[...] a formação apresenta-se como contexto integrador das vivências (passadas e presentes), tendo em vista a constituição de um projeto de desenvolvimento profissional” (FARIAS *et al.*, 2009, p. 66). Daí a necessidade de considerarmos os aspectos subjetivos do sujeito ao longo da formação, proporcionando espaços de discussão e reflexão sobre as histórias e vivências dos professores, por exemplo. Em outras palavras, entranhar o percurso de significados, atrelando aos percalços vividos pelo formando, para que esse possa atribuir sentido à sua prática, e se perceber enquanto sujeito historicamente situado, não somente em sua vida, mas também na de seus alunos.

No que diz respeito à prática docente, ainda são comuns casos em que essa etapa antecede a formação inicial. Foi como aconteceu com a professora S, por exemplo, a qual começou a dar aulas tendo concluído apenas o 2º grau (com habilitação específica para o Magistério de 1ª a 4ª série do então 1º grau). Ela lembra:

[...] lá na escola [...] surgiu uma vaga de uma professora que tinha falecido, e ela era professora de Matemática de lá... já tinha entrado alguns professores, mas não tinha dado certo. [...] aí, minha mãe me levou lá, conversou com o diretor da escola – foi ela que foi lá – e perguntou se ele não podia me botar na escola no lugar dela, aí ele disse: “vá lá, pra gente experimentar”. Na época eu tinha 18 anos. [...] comecei a dar aula lá, e desde então... nunca mais parei (Professora S).

Adentrar em sala de aula, com ou sem a formação de nível superior, sem dúvidas, marca um processo de (re)constituição da identidade profissional. É essencialmente no chão da escola onde visualizamos e podemos sentir na prática as possibilidades, as nuances e os limites da profissão. Ao passo que simboliza a inserção no ambiente escolar, o exercício da docência propicia o confronto entre as teorias apresentadas na formação inicial e a realidade da escola, das quais resultarão importantes considerações e sentidos sobre a profissão. Essa interação mobiliza a identidade do professor, através da reflexão da prática (PIMENTA, 1997).

Quanto aos subelementos da prática pedagógica, influenciam na (re)constituição de nossa IPD: o contato com os outros sujeitos da comunidade escolar (gestores, colegas docentes, funcionários, familiares); em grande parte, os alunos e toda experiência de vida que trazem consigo; as séries/turmas nas quais atuamos e os conteúdos os quais ensinamos; a interação e vivência das políticas públicas educacionais; os planos curriculares, Projetos Político-Pedagógicos (PPP), técnicas de ensino e avaliação, dentre outros.

Dos seis sujeitos da pesquisa, três ainda não possuem experiência profissional, enquanto que os três que já são professores na prática relatam os primeiros anos de experiência profissional como fundamentais para a estabilização na profissão. Foi já nesse início que o contato com o ambiente escolar trouxe a certeza da escolha pela docência, como enfatiza o professor P, quando diz:

[...] após um ano de faculdade, apareceu uma vaga para cá, [...] para tirar uma licença de uma professora. E eu vim, né. Eu tinha 18 anos de idade. Aí eu vim. Era para dar aula no oitavo, nono, e primeira série do ensino médio. E, assim, foi uma experiência muito boa para mim, porque... boa e desafiadora, porque eu tinha que estudar, continuar estudando na faculdade, porque exigia muito, e vendo como professor, pela minha primeira vez (Professor P).

Com o professor T, por sua vez, foi um pouco diferente: suas primeiras experiências com o ensino não foram das melhores, mas contribuíram definitivamente no discernimento do que era, em sua opinião, bom ou ruim na Educação, do que lhe agradava ou não em relação às incumbências profissionais. Outro marco no processo constitutivo identitário

recorrente nas falas dos nossos personagens é a necessidade de conciliar trabalho com os estudos da formação inicial, uma vez que, como já retratado, por questões financeiras, poucos puderam dedicar-se integralmente à faculdade, tendo que aliar expedientes de emprego à graduação.

De acordo com D'Ávila (2007, p. 231), “dos momentos mais importantes no processo de construção identitária profissional, encontram-se a saída do sistema escolar e a entrada e confrontação no mercado de trabalho”. Isso se manifesta de variadas formas, como, por exemplo, quando as falas dos entrevistados se aproxima de uma crítica ao descompasso do que é abordado na universidade e o que é vivenciado na escola, como vemos a seguir:

Eu posso dizer que o que eu aprendi e o que eu ensino hoje de sala de aula, não tem muito a ver como o que eu aprendo na faculdade não. [...] E eu acho que tudo que eu aprendi, até em Matemática, foi estudando para ser uma boa profissional (Professora S).

[...] eu tinha essa noção, que mesmo para ser professor do Ensino Médio, a gente tinha muitas falhas na formação Matemática, isso sem discutir questões de formação didática, pedagógica... formas de se fazer aquele conteúdo ou coisa do tipo... (Professor T).

[...] eu faço uma ressalva que a gente estuda muita Matemática, né, mas não é a Matemática que a gente vai ensinar. [...] A Matemática que eu vou ensinar eu vou ter que rever sozinha, vou ter que, graças às coisas aí que eu participei já mais no final do curso, com relação à Educação Matemática, eu vou ver a questão de que eu não tenho que ensinar como eu aprendi; eu tenho que ensinar da melhor forma possível (Professora F).

Ou, ainda, quando apontam a materialização e vivência das teorias discutidas nos cursos de licenciatura, como diz o professor T: “enquanto a gente discutia aqui nas disciplinas da faculdade, eu pude conhecer na prática, né, a estrutura... a estrutura do ensino, o jeito que a coisa é montada, estrutura de escola”. Decorre daí a necessidade de maior valorização e maior espaço de/para reflexão sobre a prática docente no âmbito da formação, reforçando o caráter formativo do saber da experiência.

É imprescindível que, ao tratarmos de formação inicial, entendamos, de fato, qual seu papel e seu real objetivo. É nos cursos de licenciatura onde os professores em formação têm contato com as teorias e a formalização intelectual do que compõe como seu dever profissional. Assim como qualquer outro curso de nível superior, que visa capacitar o sujeito para o desempenho da profissão, a formação inicial do professor representa o momento de contato com os saberes e competências requeridos *na e para* a prática docente. É, portanto, um dos espaços de aprendizagem da docência que fornece um arcabouço

ideológico e pedagógico sobre o qual o professor elabora sua identidade (LIMA NUNES; FARIAS, 2007).

Em linhas gerais, para atingir esse objetivo as licenciaturas devem considerar e estruturar-se em dois eixos formativos: a formação objetiva do professor, sendo este um sujeito “ensinante”, que, para tanto, precisa “saber coisas”, e, ainda, a formação subjetiva, que diz respeito, a grosso modo, a sua constituição pessoal enquanto profissional da Educação. Porém, assim como os elementos identitários, essas perspectivas da formação inicial devem caminhar lado a lado, em consonância e, sobretudo, permanente articulação, para que não se reforce as dicotomias já existentes nos cursos de licenciatura.

Muito embora as reformas educacionais que tangem à formação de professores tenham gradativamente aproximado as propostas e currículos das licenciaturas de uma concepção mais integradora, que compreende o professor como um profissional de saberes específicos, as práticas e concretização destas ainda refletem, na maioria dos casos, formatos tradicionais. “Os cursos de licenciatura insistem em ensinar teorias obsoletas, que se mantêm nos currículos graças ao prestígio acadêmico associado a elas, mas que pouco têm a ver com a problemática educacional brasileira” (D’AMBROSIO, 1999, p. 82 *apud* CYRINO, 2008, p. 85). É o que nos sinaliza o seguinte relato:

Foi um desafio. Porque, assim, eu imaginei, dentro da faculdade de Matemática, [...] que eu ia conseguir identificar nela, ou aprender nela, o que eu tinha curiosidade, que era dar significado, mas não foi, entendeu... porque era algo muito mais complexo [...] muitos cálculos... um pouco distante do que se trabalha hoje na Educação regular. É por isso que eu digo que era um outro mundo, era uma coisa sem muito elo, que eu acredito que até hoje tenha essa dificuldade (Professor P).

Esse pode ser considerado outro elemento identitário na formação docente: o currículo do curso. Afinal, como ferramenta de execução do PPP, é por meio do currículo que a concepção formativa do curso se materializa. Esse aspecto foi notavelmente presente nos discursos dos sujeitos da pesquisa. Embora sendo elogiado por alguns, a grande maioria dos personagens aferiu críticas ao currículo em questão. Vejamos, a seguir, a oposição das falas:

Bom, o curso aqui é... a ementa, [...] a grade é uma grade belíssima! Dá apoio total para você continuar estudando Matemática no Ensino Superior. Porém os professores não garantem isso, né, eles não fazem isso acontecer, a maioria... (Professor L).

Porque você sabe que na faculdade você não consegue ver muito, em específico, o assunto que é tratado, por exemplo, no Ensino Médio, no Ensino Fundamental. O que se trata na

faculdade em relação ao Ensino Médio e o Ensino Fundamental, lá dentro da faculdade, (...) é uma coisa bem simples, uma coisa básica (Professor P).

[...] o que eu acho que falta é, nas disciplinas básicas, né, tipo as geometrias básicas, as... probabilidade, combinatória, essas disciplinas que, teoricamente, formam as pessoas até o Ensino Médio, eu acho que falta dá uma outra visão a essas disciplinas. [...] Nas disciplinas de cunho mais pedagógico, digamos assim, eu acho que a gente precisa discutir mais, sei lá, por exemplo, as tendências em Educação Matemática...a gente tem uma visão superficial disso, [...] além de superficial, com pouca Matemática (Professor T).

Esse cenário reportado pelos nossos entrevistados corrobora com o apontado por Pires (2000, p. 11), quando diz que:

Em termos curriculares, a licenciatura em Matemática é composta por dois grupos de disciplinas, geralmente desenvolvidos sem qualquer tipo de articulação. Num grupo estão as disciplinas de formação específica em Matemática e noutro estão as disciplinas de formação geral e pedagógica. Geralmente, esses dois grupos de disciplinas são desenvolvidos de forma desarticulada e, até mesmo, contraditórias. [...] Pode-se dizer também que, em muitas instituições formadoras, há um certo desprestígio do segundo grupo de disciplinas e dos professores que trabalham com elas.

Esse menosprezo pelas disciplinas chamadas pedagógicas, citado pela autora, é manifestado nos contextos formativos do curso, reproduzido por parte dos professores formadores, e introjetado nos alunos, que passam a considerar tais disciplinas como desimportantes, ou, ainda, apenas como complemento. É o que nos relata o professor P, quando diz que: “Eu gostava muito das disciplinas de Didática, gostava demais mesmo. Era até chacota para os meus colegas, né, que eles diziam que não era para eu estar ali, que era pra eu estar na faculdade de Pedagogia” (Professor P).

Nossos sujeitos, entretanto, demonstraram afeição ou, pelo menos, consideração para com as disciplinas pedagógicas, encarando tais espaços de discussão sobre a profissão docente, a atuação do professor e o *como fazer* docente enriquecedores em seus arca-bouços formativos. A única exceção, talvez, tenha sido o professor L, que, partindo de sua predileção e tendência ao bacharelado, julgou tais disciplinas como irrelevantes em sua formação. Muitos disseram ainda ter “se encontrado” como professor em meio a esses ambientes de discussão didático-pedagógica. Vejamos os relatos a seguir:

[...] a gente sempre estava estudando outras teorias, outras ideias, e praticando, que também não era só estudar, não, tentar praticar também, né, algumas ideias, para ver outros resultados. Isso contribuiu também para minha prática (Professor P).

Eu fiz uma disciplina de [...] Estrutura e Funcionamento da Educação, [...] ótima, ótima, ótima mesmo. Não foi aquela coisa chata de ler leis, né, que, a grosso modo, é isso que as pessoas fazem. Foi uma disciplina super crítica, muito bacana nesse sentido (Professor T).

[...] eu fico me perguntando o que seria de mim se eu tivesse saído da faculdade sem essa disciplina [Laboratório de Pesquisa em Educação Matemática], porque foi essa disciplina que me abriu para o mundo da Educação Matemática, que é aquela coisa que hoje cada vez eu percebo mais: não dá pra você ensinar só sabendo Matemática! Não dá! (Professora F).

Outro ponto destacado por nossos entrevistados foi o que concerne ao estágio supervisionado. Mesmo sendo garantida por lei uma consideração relevante às horas de prática no currículo, a cultura vigente preconiza a formação conceitual/teórica do licenciando, relegando, muitas vezes, um pequeno espaço à mobilização desses conhecimentos adquiridos e exercício da prática docente.

Os estágios, que deveriam ser o momento de reflexão sobre o exercício da profissão e a junção dos saberes mobilizados durante a formação, acabam, dessa forma, não surtindo efeito significativo no processo formativo, acarretando, muitas vezes, uma má inserção do futuro professor no contexto escolar, trazendo-lhe confusões sobre a profissão, e impactando negativamente em sua IPD, quando não se é dado o devido prestígio a esse componente da formação, isto é, quando é feito de qualquer jeito, sem planejamento, e, sobretudo, sem proporcionar as reflexões esperadas.

Prova disso são as falas do professor T, por exemplo, que afirmou ter tido uma ótima experiência com os estágios supervisionados, uma vez que desempenhava funções na escola, acompanhado, muitas vezes, pelo professor da disciplina de estágio, e, ainda, participava de discussões em aula na faculdade, sobre as percepções e análises dos alunos acerca das vivências na escola. Podemos citar, ainda, o relato do professor P, que, mesmo trabalhando como docente à época, optou por realizar o estágio supervisionado, entendendo esse como um momento crucial na formação do professor de Matemática:

Eu quis fazer Estágio. Mesmo estando em sala de aula eu fui estagiário. Até mesmo para ver outra realidade. Para ver se funcionava... o que funcionava aqui poderia funcionar em outro canto, e funcionou. Para ter acesso a outras pessoas. [...] eu queria ver se o que acontecia com os meninos aqui, que eles aprendiam, se os meninos lá do colégio estadual poderiam aprender também com essa metodologia que eu tinha, com essa forma de ensinar, entendeu? (Professor P)

Percebendo as fragilidades dos cursos de formação inicial nesse aspecto da conexão e introdução à prática, as políticas educacionais têm investido em ações de iniciação à

docência. É o caso do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e do Programa Residência Pedagógica (PRP). Dentre os nossos sujeitos, apenas os três mais jovens tiveram acesso à primeira política formativa, e estes ressaltam, sem exceção, o quanto o programa influenciou na consolidação de suas concepções sobre a docência. Tendo atuado como bolsistas durante dois anos cada uma, as professoras F e D relatam o quão fundamental foi em suas trajetórias de formação ter estado inseridas na escola, ainda na graduação:

[...] [O Pibid] teve uma contribuição imensa, né, para essas reflexões que eu tenho hoje, para a visão que eu tenho hoje, que eu compreendo a minha função social, é por isso que eu digo que eu não preciso só da Matemática, eu preciso muito mais que isso. Ensinar é uma coisa muito mais complexa do que só você saber Matemática. Enfim... E o Pibid, com certeza, contribuiu de forma inigualável para isso.

O que me segurou aqui [no curso de Matemática] justamente foi o Pibid. Foi o Pibid que me aproximou, de certa maneira, de um professor especial, que era o qual eu acompanhava, e me fez ver a docência... [...] a escola não era aquele bicho-de-sete-cabeças, que eu havia pensado que era. [...] E me veio na minha cabeça, assim, a vontade de mudar. A vontade de permanecer, a vontade de permanecer na Matemática, de ser professora, que até então, eu não tinha pensado... assim, eu pensava muito na Matemática, mas pensar em ser professora, em assumir, em está ali naquela realidade, não (Professora D).

Noutra perspectiva, o Pibid incidiu também na IPD do professor L, ao dar-lhe a convicção de que não queria ser professor da Educação Básica, como indica ao dizer que: “O Pibid me mostrou, de fato, que eu não quero ser professor da escola básica. Eu não quero, de maneira alguma, ser professor de escola básica. Eu quero continuar estudando Matemática e, mais na frente, quem sabe, ser professor universitário” (Professor L). Tal aspecto merece ser considerado, pois, à medida que o estudante de licenciatura tem a oportunidade de ver a Educação acontecendo na prática, com todos os seus acertos e falhas, ônus e bônus, é capaz de afirmar-se em sua convicção de que é realmente a profissão almejada, ou reavaliar tal decisão.

Como visto até aqui, as falas dos entrevistados convergiram em alguns aspectos e divergiram em outros, colaborando, dessa forma, na construção de uma análise que pudesse evidenciar quais elementos constituintes da IPD estão presentes na formação inicial do professor de Matemática no curso estudado. Todas as narrativas colhidas pela pesquisa, todavia, caminharam próximas ao evidenciarem um elemento como primordial nesse processo de (re)constituir identidades profissionais: a prática dos professores formadores.

A pesquisa apontou que é quase imediato a relação que se faz entre os anos de estudo e os professores que se teve. Primeiramente, pelo estímulo e inspiração à docência. Foi assim com grande parte dos nossos entrevistados, como evidenciado, que se aproximaram da profissão por meio de um(a) professor(a), que serviu de inspiração, seja pela forma como ensinava a disciplina, pela relação que mantinha com os alunos, ou qualquer outro fator. É interessante destacar, contudo, que as más práticas são, talvez, mais lembradas que as boas. Como dito anteriormente, esse julgamento é parte do processo de construção identitária. E, além de aproximar o aluno da docência, serve de inspiração para sua futura prática. D'Ambrósio (1993, p. 38) confirma essa afirmação, dizendo que “as pesquisas sobre a ação de professores mostram que em geral o professor ensina da maneira como lhe foi ensinado”.

Não é diferente na formação inicial. Embora ainda vívidas em nossas memórias as performances dos nossos antigos mestres, é inevitável que tomemos como parte fundante da nossa IPD a prática dos professores formadores da graduação. Inevitável e importante que seja assim, uma vez que, como sujeitos autônomos em formação, é crucial que tracemos modelos de referência para o nosso fazer docente. E se não forem os nossos próprios professores parâmetros primordiais para a nossa prática, quem serão?

Essa dimensão ficou bastante explícita nas conversas com os professores, pois, por serem as vivências mais enfáticas, muitas das falas dos personagens da pesquisa trouxeram consigo críticas e opiniões sobre as práticas docentes no Ensino Superior. Uma das quais podemos citar é o descompromisso com a finalidade das licenciaturas de formar professores, por parte de alguns formadores. Descompromisso manifestado na falta de pontualidade, assiduidade, planejamento das aulas e atitudes semelhantes. Ou, ainda, pelo menosprezo para com a docência expresso em alguns discursos e ações, que sugerem ter como principal foco a formação de um matemático (bacharel em Matemática) e não a de um professor de Matemática.

Tal aspecto é remetido na seguinte fala:

[...] eu sinto falta dessa formação pedagógica, e eu acho, como eu já disse, não basta você ter Matemática, né? Todo professor deveria ser licenciado, inclusive nas universidades, é uma coisa que eu ousou dizer. Deveria ser licenciado e ter, pelo menos, um mestrado em Educação, por que é para ser professor, não é pra ser matemático, entendeu? (Professora F).

Como defendido ao longo desta escrita, a formação de professores é um processo de Educação para adultos, que deixam no Ensino Médio a condição de sujeitos passivos, e assumem o papel de profissionais em formação, prestes a entrarem no mercado de trabalho

e formarem outros indivíduos. Essa noção não se demonstra presente nas ações de alguns formadores, segundo relato de entrevistados, que assumem uma postura deliberadamente “professoresca” (na falta de um termo melhor), não se percebendo como colaboradores no processo de formação dos formandos, mas, sim, como detentores do saber, que têm única e exclusiva função a de instruírem e avaliar o aluno (como gostam de pensar, ser “sem luz”).

Tais atitudes se materializam por meio de um ensino tradicional, no qual o professor repassa o conteúdo da disciplina de forma mecânica e fechada às críticas, utilizando-se também de métodos tradicionais de avaliação. Um famigerado modelo de estímulo e reação. Os relatos a seguir dizem respeito a essas dimensões:

Às vezes, você acaba se deparando com algumas pessoas que se formam no mesmo local que você e que reproduz, dentro da escola, [...] a forma que ele é tratado na faculdade. Sendo que são mentalidades diferentes, níveis diferentes, outras fases, entendeu. Os meninos não são adultos... (Professor P).

[...] eu não quero ser aquele professor. Eu tomei aquele exemplo como uma coisa que eu não quero ser. Aquilo eu não quero, eu não gostei que fosse feito comigo, então eu não quero fazer com outras pessoas. Eu acho que sou mais humana (Professora S).

Contraditoriamente, esse aspecto divide espaço no contexto das licenciaturas com uma autonomia equivocada atribuída aos alunos, sintetizada na recorrente ideia do “se vire”. Ancorado nessa noção distorcida de autonomia, o professor isenta-se do dever de orientar e acompanhar o estudante em seu progresso cognitivo e intelectual, delimitando arbitrariamente suas próprias atribuições e ficando, sobretudo, alheio ao fracasso estudantil. Tais concepções, ao mesmo tempo que derivam dessa visão de universidade, originam uma outra na qual não se compreende ao certo quando a autonomia vira negligência, nem quando o acompanhamento pedagógico se torna autoritarismo, viés que foi evidenciado na narrativa do professor T:

[...] eu acho que, às vezes, na universidade, as pessoas fazem muito [...] as disciplinas de qualquer jeito, né... “Ah, quem está aqui é grande, está a fim de estudar, então posso dar de qualquer jeito que o cara vai aprender, eu não me...”, as pessoas não se responsabilizam pelas suas ações aqui dentro. Deveriam se responsabilizar mais, porque, muito embora os alunos sejam grandes e queiram aprender – teoricamente –, mas eu acho que facilita a vida do aluno, o jeito que você faz a disciplina... facilita no sentido de que talvez torne o aprendizado mais agradável, né, e atraia mais... não é facilitar no sentido de aprovar, não (Professor T).

Não obstante, em meio às noções imprecisas sobre o Ensino Superior, há também a tendência, reproduzida por parte dos professores formadores, de valorizar a pesquisa em detrimento da docência. Ignora-se, nessa prática, que ambas constituem em pé de igualdade o tripé da universidade, junto, ainda, à extensão. Esta última é, por conseguinte, pouquíssimo considerada no contexto formativo retratado.

Há, ainda, a visão que diz respeito à Matemática, em si, no caso em estudo. As concepções que os formadores carregam consigo sobre essa ciência, seu ensino e aprendizagem, ficam entranhadas nos discentes. Caso o formador entenda a disciplina como meio de inserção social, considerando sua precisão, mas buscando, ainda, alternativas para sua desmitificação, possivelmente o licenciando também assim procederá. Se o professor, por sua vez, considera e valoriza o aspecto “duro” da Matemática, salientando seu rigor e exatidão, assim o aluno, muito provavelmente, a considerará. Isso é evidenciado na seguinte fala do professor T: “É aprender o jeito duro de ser, e, inclusive o jeito duro de a Matemática ser, né. A Matemática é construída desse jeito meio duro, então a gente acaba aprendendo bastante”.

Juntando todas essas observações sobre a prática dos formadores o que se sobressai é um distanciamento – que queremos crer não ser intencional – do caráter humano da formação de professores, defendido em nossos escritos iniciais. Muitos personagens aqui retratados citaram essa tensão e desencontro entre concepções, que geraram, também, desencontros entre expectativas e realidades.

Havendo vislumbrados elementos identitários presentes no curso em estudo, seguimos para considerações últimas, esboçadas a seguir.

INTERPRETAÇÕES DA INVESTIGAÇÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em se tratando de uma formação de pessoas que virão a ser profissionais, a valorização do viés subjetivo das licenciaturas, em contraposição àquela preparação meramente conteudista, é importante para a promoção de espaços significativos de aprendizagem dentro do contexto formativo. Espaços esses onde o indivíduo possa atribuir sentidos ao processo de formação e entender-se em meio à profissão, fortificando seu vínculo com esta e, por conseguinte, mobilizando sua IPD.

[...] a partir da formação recebida, da convivência, do exercício docente na sala de aula e das relações com os objetos situados no

ambiente de prática, o professor entra num processo de dar *sentido* à profissão. Nessa linha de raciocínio, o *significado* de ser professor não é mais um “acidente de percurso”, mas sim, um ofício com o qual ele cria um sentimento de pertencimento (LEDOUX; GONÇALVES, 2015, p. 82, grifo dos autores).

Para que a formação se efetive e essa tomada de consciência seja possível é necessário um (re)encontro da licenciatura com seu propósito, o de formar professores. Isso, pois a maneira como estão postas atualmente as licenciaturas remete aos antigos moldes da formação docente, que priorizam o saber científico da área a ser ensinada em detrimento dos saberes específicos da docência. Assim,

Na nossa busca de uma formação de professores de Matemática, precisamos ter em mente que não existe separação entre os que formam e o que são formados, e sim um enfrentamento conjunto de desafios que nos levem a mudanças de concepções e à busca de identidade profissional (PAIVA, 2008, p. 109).

Em vista disso, urge humanizar cada vez mais os espaços de formação, começando pelos cursos de licenciatura. Soma-se a essa necessidade a importância de quebrarmos os paradigmas que levam os cursos de licenciatura nas áreas das ciências exatas – em particular os de Matemática – a uma direção quase que oposta da formação docente. Não é porque lecionará uma disciplina que tem sido árdua no desempenho estudantil, que o professor de Matemática em formação deve adquirir uma postura “professoresca”, dura, fechada às problemáticas da Educação.

Muito pelo contrário. Justamente por não ter ainda atingido, de maneira geral, o bem querer dos alunos, ainda sendo considerada uma das disciplinas mais rejeitadas da Educação Básica, a formação do professor de Matemática tem o dever de andar de mãos dadas com os saberes pedagógicos, entendendo estes como meio para efetivar o ensino dos conteúdos matemáticos necessários para a socialização do aluno. “É essencial que o programa de formação facilite esse processo, criando indivíduos críticos de sua própria ação e conscientes de suas futuras responsabilidades na formação matemática de nossas crianças” (D’AMBROSIO, 1993, p. 40).

As propostas de formação para a docência deverão garantir condições teórico-metodológicas que permitam a iniciação crítica do licenciando no seu campo de atuação profissional, num movimento que articule teoria e prática, enquanto unidade indissociável do trabalho docente. As propostas de formação que se orientarem por esse pressuposto

devem pautar sua prática na compreensão de que a teoria estudada nas diversas disciplinas do currículo de uma licenciatura adquire significado no confronto com os problemas da prática.

Trata-se de entender o real papel das licenciaturas em Matemática, que é formar professores, não matemáticos. Visões contrárias a essa são potencialmente problemáticas, e culpadas, em boa parte, pelo quadro atual da formação docente e do desempenho educativo, como um todo, e, ainda, por discursos apreensivos, como o do professor T, que diz: “quando eu terminei a licenciatura a única sensação que eu tinha era que eu estava preparado para fazer um outro curso bem feito”.

Deve-se garantir que os alunos das licenciaturas tenham possibilidades de encontrar-se com e na profissão, proporcionando meios de que estes atribuam sentidos sobre suas vivências, práticas e sua formação, que “está indissociavelmente ligada à ‘produção de sentidos’ sobre as vivências e sobre as experiências de vida” (NÓVOA, 1992, p. 26). Afinal,

O professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor (Nias, 1991). Urge por isso (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida (NÓVOA, 1992, p. 25).

Mostra-se necessário que os cursos de formação inicial dediquem maior atenção e espaço ao trato para com a IPD, assim como que se conheça os elementos identitários que constituem o professor, para que estes sejam tidos como suportes e orientadores da formação, valorizando as histórias de vida dos sujeitos, as práticas pedagógicas (passadas, presentes e futuras), e, principalmente, os contextos, as ações e vivências na formação inicial que moldam o futuro professor.

Por fim, há de se considerar que a prática docente, de fato, consubstancia a formação, isto é, materializa, concretiza e executa os planos, objetivos e propósitos do ensino. Isso significa, para nossa análise, que, além de considerar os impasses e questões próprias de cada um dos elementos identitários expostos, cumpre observarmos com atenção as práticas formativas realizada pelos formadores, reveladoras de suas próprias identidades profissionais, considerando sua influência na constituição identitária do futuro professor.

Não acreditamos, contudo, que a ação do professor tem caráter soberano, autonomia ilimitada e influência exclusiva sobre a trajetória formativa em si. Mas, sim, que a forma como o docente do Ensino Superior enxerga sua posição profissional, seu papel social e o desempenho do seu dever pode assegurar ao licenciando uma formação mais consistente, reflexiva e emancipadora de sua prática. Da mesma forma que pode acarretar danos na mobilização de sua IPD e perpetuar práticas de ensino comprovadamente pouco eficazes no atual contexto educacional.

Tal faceta expressa a dimensão do ato de formar alguém, em outras palavras, as atribuições de ser um professor. E, naturalmente, todos esses espectros da prática dos professores formadores estão relacionados às identidades docentes desses profissionais. Essa conclusão se sobressai em nossa análise: a ação dos docentes da licenciatura é, de fato, uma grande responsável no processo de construção identitária do formando, no contexto em estudo. A maneira como esse formador conduz a trajetória formativa, corporificando o curso em si, é determinante às boas e, principalmente, às más impressões do sujeito sobre a docência enquanto profissão e carreira.

REFERÊNCIAS

CYRINO, M. C. de C. T. Preparação e emancipação profissional na formação inicial do professor de Matemática. In: NACARATO, A. M.; PAIVA, M. A. V. (Orgs.) **A formação do professor que ensina Matemática: perspectivas e pesquisas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

D'AMBRÓSIO, B. S. Formação de professores de Matemática para o século XXI: o grande desafio. **Pró-Posições**, v. 4, n. 1 (10), p. 35-41, mar. 1993.

D'ÁVILA, C. M. Universidade e formação de professores: qual o peso da formação inicial sobre a construção da identidade profissional docente? In: NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M. (Orgs.). **Memória e formação de professores** [online]. Salvador: EDUFBA, 2007, p. 219-240. Disponível em <http://books.scielo.org/id/f5jk5/pdf/nascimento-9788523209186.pdf>. Acesso em 14 set. 2017.

DUBAR, C. **A socialização: a construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FARIAS, I. M. S. de et al. **Didática e docência: aprendendo a profissão**. Brasília: Liber Livros, 2009.

FREITAS, F. L. **A constituição da identidade docente:** discutindo a prática no processo de formação. Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas/SP, 2006.

GAMA, R. P.; FIORENTINI, D. Professores de Matemática em início de carreira: Identidades & Grupos Colaborativos. In: **GRUPO DE TRABALHO 19 DA XXXI REUNIÃO ANUAL DA ANPED**. Caxambu-MG, out. 2008. Disponível em <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT19-4139--Int.pd> . Acesso em 04 abr. 2018.

IZA, D. F. V. et al. Identidade docente: as várias faces da constituição do ser professor. **REVEDUC**, v. 8, n. 2, p. 273-292, 2014. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/978>. Acesso em 24 fev. 2017.

LEDOUX, M. L. P.; GONÇALVES, T. O. Identidade do professor que ensina Matemática: elementos estruturantes do processo identitário. **REMATEC**, Ano 10, n.19, p. 79-93, mai./ago. 2015. Disponível em <http://www.rematec.net.br/index.php/rematec/article/view/42>. Acesso em 20 nov. 2017.

LIMA NUNES, A. I. B.; FARIAS, I. M. S. de. Ser professor: labirintos da trajetória profissional e pessoal. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE, 18, Maceió, **Anais...**, Maceió, Alagoas: 2007.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 109-131, ago./dez. 2009. Disponível em <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/8>. Acesso em 24 abr.2016.

MELO, C. I. B. de; SILVA, S. P.; FALCÃO, G. M. B. Identidade e desenvolvimento profissional docente: dinâmica e implicações. **Revista Cocar**. Belém/PA, v. 15, n. 32, p. 1-21, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4146>. Acesso em 10 mai. 2021.

MEIHY, J. C. S. B.; HOLANDA, F. **História Oral:** como fazer, como pensar. São Paulo: Contexto, 2013.

NÓVOA, A. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, I. (Org.) **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas: São Paulo, 1995, p. 29-42.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote. 1992.

PAIVA, M. A. V. O professor de Matemática e sua formação: a busca da identidade profissional. In: NACARATO, A. M.; PAIVA, M. A. V. (Orgs.) **A formação do professor que ensina Matemática:** perspectivas e pesquisas. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista Nuances**, v. 3, n. 3, set. 1997. Disponível em <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/50>. Acesso em 25 mai. 2018.

PIRES, C. M. C. Novos desafios para os cursos de Licenciatura em Matemática. **Educação Matemática em Revista**, ano 7, n. 8, p. 10-15, jun. 2000.

Recebido em: 10.03.2021

Aceito em: 25.06.2021