

JEFFERSON TADEU DE GODOI PEREIRA

**TRAJETÓRIAS E HISTÓRIAS DE EGRESSOS DE UM CURSO DE
LICENCIATURA EM MATEMÁTICA: INDÍCIOS DE IDENTIDADES DOCENTES**

Itatiba
2023

JEFFERSON TADEU DE GODOI PEREIRA – R.A. 002202002298

**TRAJETÓRIAS E HISTÓRIAS DE EGRESSOS DE UM CURSO DE
LICENCIATURA EM MATEMÁTICA: INDÍCIOS DE IDENTIDADES DOCENTES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
Stricto Sensu em Educação da Universidade São
Francisco como requisito parcial para a obtenção
do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores,
Trabalho Docente e Práticas Educativas.

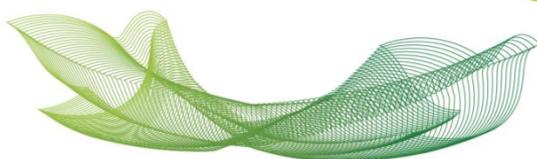
Orientadora: Prof.^a Dra. Adair Mendes Nacarato.

371.126 Pereira, Jefferson Tadeu de Godoi
P489t Trajetórias e histórias de egressos de um curso de licenciatura em matemática: indícios de identidades docentes/ Jefferson Tadeu de Godoi Pereira. – Itatiba, 2023.
285 p.

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco.

Orientação de: Adair Mendes Nacarato.

1. Pesquisa narrativa. 2. Professores de matemática. 3. Ensino superior. 4. Experiência. 5. Identidade docente.
I. Nacarato, Adair Mendes. II. Título.



Educando
para a paz

**UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
EM EDUCAÇÃO**

Jefferson Tadeu de Godoi Pereira defendeu a tese intitulada: "TRAJETÓRIAS E HISTÓRIAS DE EGRESSOS DE UM CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA: INDÍCIOS DE IDENTIDADES DOCENTES", aprovado no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco em 8 de dezembro de 2023, pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

Profa. Dra. Adair Mendes Nacarato
Orientadora e Presidente

Profa. Dra. Fabiana Rodrigues Sousa de Sante
Examinadora

Prof. Dr. Marcos Antonio Gonçalves Junior
Examinadora

Profa. Dra. Milena Moretto
Examinadora

Profa. Dra. Sílvia Maria Medeiros Caporale
Examinadora

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, que, na infinitude de sua bondade, deu-me a devida sabedoria para tomar minhas decisões, possibilitando que esta conquista se concretizasse.

Agradeço a minha mãe, Maria de Lourdes de Godoi, a qual nunca mediu esforços para me incentivar nos estudos, por meio do seguinte ensinamento: a educação pode transformar sua vida.

Em especial, agradeço a minha esposa, Renata Oliveira da Silva, a qual demonstrou toda a paciência e dedicação em me apoiar neste projeto, sabendo compreender os momentos de minha ausência em virtude das tarefas do Doutorado.

A todos os professores participantes desta pesquisa, pois, sem eles, toda esta narrativa não seria possível. É a partir das vozes desses brilhantes profissionais, os quais muito admiro, que esta pesquisa se materializou.

A meus amigos e companheiros de trabalho da E. E. *Dr. Fernando Amos Siriani*, representados pela pessoa da diretora da unidade escolar, Prof.^a Sirla Cristina Alves de Macedo, a qual não mediu esforços para me apoiar neste projeto.

Aos amigos e companheiros de trabalho da Universidade São Francisco, os quais sempre me incentivaram na continuidade dos trabalhos, contribuindo de forma fundamental para a consolidação deste estudo.

A todos os integrantes do Hifopem, grupo de pesquisa do qual tenho a honra de ter participado. Poder participar desse espaço de discussão e pesquisa foi determinante para o sucesso deste trabalho.

A todos os professores que fazem e fizeram parte de minha trajetória escolar desde a escolarização básica até a Pós-Graduação. Esses profissionais me inspiram a continuar a desenvolver pesquisa na Educação. Sou muito grato a todos.

Agradeço aos professores Dr. Marcos Antonio Gonçalves Junior, Dra. Silvia Maria Medeiros Caporale, Dra. Milena Moretto, Dra. Luciana Haddad Ferreira e Dra. Fabiana Rodrigues Souza de Sante por participarem ativamente das bancas de qualificação e defesa desta tese. Certamente, as contribuições trazidas por todos engrandeceram os resultados apresentados por este estudo.

Sou muito grato pelo incentivo da Universidade São Francisco em apoiar a pesquisa em Educação, em especial a realizada neste trabalho.

Por fim, agradeço à Prof.^a Dra. Adair Mendes Nacarato, a quem serei eternamente grato, por sua paciência e dedicação, por seus ensinamentos e incentivos, sem os quais esta pesquisa não seria possível.

PEREIRA, Jefferson Tadeu de Godoi. **Trajetórias e histórias de egressos do curso de Licenciatura em Matemática:** indícios de identidade docente. 2023. 285p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Universidade São Francisco, Itatiba, 2023.

RESUMO

A presente pesquisa tem como foco trajetórias de oito professores de Matemática, egressos do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade São Francisco que atuam ou atuaram no Ensino Superior. Insere-se na linha de pesquisa *Formação de Professores, Trabalho Docente e Práticas Educativas*. Trata-se de uma pesquisa narrativa que visa a compreender quais os processos formativos que potencializam a constituição de identidade docente de professores de Matemática, a partir da resposta à seguinte questão: quais os indícios da constituição da identidade docente de professores de Matemática que atuam ou atuaram no Ensino Superior? Elenca-se como objetivos específicos: conhecer a trajetória de professores egressos de um mesmo curso de Licenciatura em Matemática; identificar os processos formativos vividos pelos professores de Matemática durante o curso de Graduação; compreender as relações que se estabelecem entre as trajetórias dos sujeitos e a formação da identidade docente, da docência na Educação Básica à docência no Ensino Superior. Este é um estudo de cunho qualitativo que parte dos princípios da pesquisa narrativa. Realizou-se Entrevistas Narrativas nas quais foi solicitado a cada um dos sujeitos participantes que narrassem sua trajetória desde a escolarização básica até a docência no Ensino Superior. Transcreveu-se as entrevistas constituindo os textos de campo da pesquisa; posteriormente, elas foram textualizadas e transformadas em textos de pesquisa. O pesquisador também é sujeito da pesquisa, visto que é egresso do mesmo curso e atua no Ensino Superior; sua história se entrecruza com as dos demais participantes (três mulheres e quatro homens). A análise narrativa centrou-se em duas unidades temáticas: as histórias que se entrecruzam; e os indícios da constituição de nossa identidade docente. Como resultados desta pesquisa, destacam-se: a potencialidade da produção de narrativas para a investigação da constituição da identidade docente do professor de Matemática; a diversidade dos saberes que integram a docência; a importância das relações sociais para a formação da identidade profissional e docente que exerceram influência nas escolhas e decisões; o papel dos contextos de trabalho na constituição profissional; o quanto a inserção em grupos de pesquisa durante a formação foi determinante para a constituição de educadores matemáticos; os indícios de que a identificação com a Matemática pura decorre das concepções de ser professor e dos acontecimentos vividos ao longo das trajetórias. Evidencia-se que, independentemente da aproximação com a Educação Matemática ou com a Matemática pura, esses docentes estão em constante busca pela formação.

Palavras-chave: Pesquisa narrativa. Professores de Matemática. Ensino Superior. Experiência. Identidade docente.

PEREIRA, Jefferson Tadeu de Godoi. **Trajectories and stories of graduates from the Mathematics Degree course: evidence of teaching identity**. 2023. 285p. Thesis (Doctorate in Education) - *Stricto Sensu* Postgraduate Program in Education, Universidade São Francisco, Itatiba, 2023.

ABSTRACT

This research focuses on the trajectories of eight mathematics teachers, graduates of the Mathematics degree course at the University of São Francisco, who work or have worked in higher education. It is part of the *Teacher Education, Teaching Work and Educational Practices* research line. It is a narrative research project that aims to understand which training processes enhance the constitution of the teaching identity of mathematics teachers, based on the answer to the following question: what are the signs of the constitution of the teaching identity of mathematics teachers who work or have worked in higher education? The specific objectives are: to learn about the trajectory of teachers who have graduated from the same Mathematics degree course; to identify the training processes experienced by Mathematics teachers during their undergraduate course; to understand the relationships established between the subjects' trajectories and the formation of their teaching identity, from teaching in Basic Education to teaching in Higher Education. This is a qualitative study based on the principles of narrative research. Narrative interviews were carried out in which each of the participants was asked to narrate their journey from basic schooling to teaching in higher education. The interviews were transcribed to form the research field texts; they were then textualized and transformed into research texts. The researcher is also a subject of the research, since he is a graduate of the same course and works in higher education; his story intertwines with those of the other participants (three women and four men). The narrative analysis focused on two thematic units: the stories that intersect; and evidence of the constitution of our teaching identity. The results of this research include: the potential of the production of narratives for investigating the constitution of the mathematics teacher's teaching identity; the diversity of the knowledge that makes up teaching; the importance of social relationships for the formation of professional and teaching identity that exerted an influence on choices and decisions; the role of work contexts in professional constitution; the extent to which inclusion in research groups during training was a determining factor in the constitution of mathematics educators; the indications that identification with pure mathematics stems from conceptions of being a teacher and the events experienced throughout their careers. It is clear that, regardless of whether they approach Mathematics Education or pure Mathematics, these teachers are in constant search of training.

Keywords: Narrative research. Mathematics teachers. Higher education. Experience. Teacher identity.

LISTA DE SIGLAS

ATPC	Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo
BDTD	Banco de Teses e Dissertações da Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Consun	Conselho Universitário
Covid-19	Coronavirus Disease
CPA	Comissão Permanente de Avaliação
EAD	Educação a Distância
EJA	Ensino de Jovens e Adultos
EN	Entrevista narrativa
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
Fatec	Faculdade de Tecnologia do Estado de São Paulo
Grucogeo	Grupo Colaborativo em Geometria
Grucomat	Grupo Colaborativo em Matemática
Hifopem	Grupo de Pesquisa de História de Professores que Ensinam Matemática
IES	Instituição de Ensino Superior
Impa	Instituto de Matemática Pura e Aplicada
Inpe	Instituto Nacional de Pesquisa Espacial
LDB	Lei de Diretrizes de Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
Obeduc	Observatório da Educação
PBL	Problem Based Learning
Pibid	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
Profmat	Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional
Prouni	Programa Universidade para Todos
Sebrae	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
Senai	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
Sesi	Serviço Social da Indústria
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
Ufal	Universidade Federal de Alagoas
UFG	Universidade Federal de Goiás
Uflas	Universidade Federal de Lavras
Unesp	Universidade Estadual Paulista <i>Júlio de Mesquita Filho</i>
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
USF	Universidade São Francisco

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Relação entre dimensões e direções da pesquisa narrativa, segundo Clandinin e Connelly (2011)	65
Figura 2 – Itens de análise: eixo pessoal	82
Figura 3 – Itens de análise: eixo formação	82
Figura 4 – Itens de análise: eixo profissional	83
Figura 5 – Encadeamentos dos itens de análise: identidade docente	83
Figura 6 – Triângulo da Formação	212

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Pesquisas relacionadas ao objeto/cenários de pesquisa (2013-2023) – BDTD	22
Quadro 2 – Pesquisas relacionadas ao objeto/cenários de pesquisa (2013-2023): Capes	26
Quadro 3 – Fases principais da entrevista narrativa	68
Quadro 4 – Apresentação dos participantes da pesquisa	74
Quadro 5 – Separação das proposições indexadas e não indexadas	77
Quadro 6 – Estrutura do texto de análise: momentos e eixos temáticos	78
Quadro 7 – Identificação por cores dos eixos temáticos	79
Quadro 8 – Legenda dos eixos: identidade docente	80
Quadro 9 – Descrição dos itens de análise: formação da identidade docente	81
Quadro 10 – Reservatórios de saberes	194

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Divisão dos componentes curriculares do curso de ciências: habilitação plena em Matemática: currículo vigente de 1993 a 1995	164
Tabela 2 – Divisão dos componentes curriculares do curso de Matemática: currículo vigente de 1996 a 1998	166
Tabela 3 – Divisão dos componentes curriculares do curso de Matemática: currículo vigente de 1998 a 1999	168
Tabela 4 – Divisão dos componentes curriculares do curso de Matemática: currículo vigente de 2004 a 2005	173
Tabela 5 – Divisão dos componentes curriculares do curso de Matemática: currículo vigente de 2006 a 2009	174

SUMÁRIO

PRIMEIRA PARTE: A FORMA QUE REFORMA, TRANSFORMA E TORNA

A FORMAR	14
O que já foi produzido sobre o tema desta pesquisa	22
Organização do texto de pesquisa	35
Como cheguei até aqui	36
Os caminhos até a Graduação	36
A trajetória na Graduação	41
A trajetória profissional após a Graduação	43
Os próximos encaminhamentos desta pesquisa	49
A história desta pesquisa	50
A pesquisa narrativa enquanto possível caminho para a investigação	56
A Entrevista Narrativa	67
A tessitura da narrativa: como as narrativas se constroem	71
A textualização: do texto de campo ao texto de pesquisa	76
Os indícios da constituição da identidade docente	80
SEGUNDA PARTE: AS NARRATIVAS QUE REPRESENTAM NOSSOS	
CAMINHOS	85
Sophie: eu gosto um pouco de rigidez	86
Os caminhos até a Graduação	86
A trajetória na Graduação	87
A trajetória profissional após a Graduação	88
Alfred: Foi o prazer de ensinar que me fez ficar na profissão docente	91
Os caminhos até a Graduação	91
A trajetória na Graduação	92
A trajetória profissional após a Graduação	93
Isaac: Querem formar um professor que saiba os porquês da Matemática	96
Os caminhos até a Graduação	96
A trajetória na Graduação	99
A trajetória profissional após a Graduação	102

Caroline: Como todo mundo, a gente vai para a Matemática pensando na Engenharia. Mas o que acontece...	105
Os caminhos até a Graduação	105
A trajetória na Graduação	106
A trajetória profissional após a Graduação	108
Leonardo: o professor é uma máquina	113
Os caminhos até a Graduação	113
A trajetória na Graduação	114
A trajetória profissional após a Graduação	115
Katherine: Eu não queria ser dona de casa nem professora	120
Os caminhos até a Graduação	120
A trajetória na Graduação	121
A trajetória profissional após a Graduação	123
Joseph: Inconscientemente, eu queria ser professor	126
Os caminhos até a Graduação	126
A trajetória na Graduação	129
A trajetória profissional após a Graduação	132
Os próximos passos	137
TERCEIRA PARTE: AS HISTÓRIAS QUE SE ENTRECruzAM	138
Nossos caminhos até a Graduação: histórias que se entrecruzam	139
Nossa trajetória na Graduação	162
Nossa trajetória profissional após a Graduação	190
QUARTA PARTE: OS INDÍCIOS DA CONSTITUIÇÃO DE NOSSA IDENTIDADE DOCENTE	224
Os caminhos até a Graduação	230
A trajetória na Graduação	238
A trajetória profissional após a Graduação	247
Identidade profissional docente: uma síntese	265
CONSTRUÇÕES ATÉ AQUI: A BUSCA PELA COMPREENSÃO DESTE PROCESSO	268
Conhecer a trajetória de professores egressos de um mesmo curso de Licenciatura em Matemática	268
Identificar processos formativos vividos pelos professores de Matemática	

durante o curso de Graduação	270
Compreender as relações que se estabelecem entre as trajetórias dos sujeitos e a formação da identidade docente, da docência na Educação Básica à docência no Ensino Superior	272
Sobre o que foi construído	276
REFERÊNCIAS	278

PRIMEIRA PARTE: A FORMA QUE REFORMA, TRANSFORMA E TORNA A FORMAR

Estamos bem por um triz
 Pro dia nascer feliz
 Pro dia nascer feliz
 O mundo inteiro acordar
 E a gente dormir, dormir
 Pra o dia nascer feliz
 Ah, essa é a vida que eu quis
 O mundo inteiro acordar
 E a gente dormir
 (Cazuza; Frejat, [20--]).¹

Vivemos tempos que se dão a partir de uma tempestade, a qual vem provocando muitas movimentações nos diversos campos de nossa sociedade: uma pandemia como nunca tínhamos vivenciado. E como diz a letra de Cazuza e Frejat, estamos à espera de o dia nascer feliz, à espera de um momento em que tudo isso tenha passado, em que todo este tempo tortuoso possa habitar apenas as memórias produzidas pelas narrativas dos sujeitos atravessados por esta experiência. É no contexto trazido pela pandemia da Covid-19 que esta pesquisa se iniciou, a partir de todos os possíveis desafios que se instauraram diante dos inúmeros problemas sociais emergentes do enfrentamento deste momento histórico da humanidade, o qual, certamente, deixará marcas em todos os segmentos da sociedade.

Como também encontramos na poesia de Cazuza e Frejat, “essa é a vida que eu quis”, esta é minha escolha, a escolha de me aventurar nas histórias contadas pelos sujeitos atores desta peça que se faz no cenário educacional deste país. E, a partir dessa escolha, pretendo explorar os movimentos que me dão forma, que formam e reformam, transformam-me em educador, mais especificamente um educador matemático, um professor de Matemática.

É fato que não é de hoje que sérios problemas emergem do sistema educacional brasileiro. Pode-se afirmar que não foram os tempos pandêmicos que implantaram boa parte das dificuldades observadas para a manutenção de práticas educacionais realmente voltadas à formação de seres pensantes. O que constatamos, a partir das experiências vividas nestes tempos, é que a pandemia acelerou alguns processos já em andamento, bem como amplificou situações já instauradas no cenário educacional brasileiro, tais como o desmonte das redes públicas de ensino, a não valorização dos profissionais da Educação, o desalinhamento das práticas de ensino desenvolvidas na grande maioria das escolas com relação às demandas reais

¹ Trecho da música “Pro dia Nascer Feliz” de Agenor de Miranda Araújo “Cazuza” e Roberto Frejat.

de sujeitos pensantes, entre outras situações que colaboram, há um grande tempo, para a degradação do sistema educacional.

A pandemia da Covid-19 escancarou todo esse processo que se apresentou como possível elemento desintegrador da instituição escolar, mas que também pode ser encarado como elemento que teria desencadeado uma metamorfose desse mesmo sistema. Foi um turbilhão de mudanças, tais como: escolas fechadas por conta da necessidade do distanciamento social; professores tendo que reinventar suas práticas, tentando, de alguma forma, transpor as práticas adotadas em aulas presenciais para as virtuais ou remotas; e estudantes e professores tendo que lidar não só com as novas dificuldades impostas pelo novo modelo pedagógico imposto, mas também com todos os desafios subjacentes aos problemas sociais oriundos da crise sanitária, econômica e social que se instaurou. Estávamos nós, professores, submetidos a intermináveis jornadas de trabalho, inúmeros afazeres que se misturavam à rotina do trabalho e de nossos lares, chegando ao fim do dia sempre com aquele sentimento de déficit, a sensação de que algo deixou de ser feito. Retomando a letra de Cazuza e Frejat, era como se esperássemos “o mundo inteiro acordar e a gente dormir” para o “dia nascer feliz”.

É fato que essa nova dinâmica veio para modificar a sociedade e, como parte integrante desta, a educação. A partir dessa afirmação, poderia questionar: qual será a modificação? Para onde irá a escola a partir da aceleração de todo esse processo de mudança? Buscando refletir sobre esses questionamentos, pergunto-me: quem é esse professor que atuou e atua fortemente para a sobrevivência da instituição escolar nesta sociedade? Penso que a melhor forma de ter acesso à formação da identidade desses sujeitos é a escuta das histórias que eles podem narrar. Por meio da narrativa, o sujeito materializa suas experiências.

Assumo que esta história que pretendo contar não teve um início linear. Era início do ano de 2020, começava meu projeto de pesquisa no Doutorado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, da Universidade São Francisco (USF). Minha ideia inicial era dar continuidade aos estudos desenvolvidos em minha dissertação de Mestrado (Pereira, 2019), que se deu a partir de uma pesquisa em minha própria sala de aula, investigando a elaboração do pensamento algébrico com estudantes do Ensino Fundamental, anos finais. A pesquisa foi desenvolvida numa escola pública estadual, na qual atuo como professor de Matemática.

Ocorre que, com o fechamento das escolas em março de 2020, a sala de aula composta por sujeitos em constante interação, fundamental para o desenvolvimento de um trabalho de pesquisa nesses moldes, já não existia mais. Dessa forma, eu precisaria mudar completamente os rumos de meu trabalho. Não foi fácil abandonar a ideia inicial, pois a pesquisa em sala de

aula é algo que realmente me mobiliza e, em minha prática, mostrou todo seu potencial para a construção de conhecimento. Mas era momento de voltar ao início, buscando uma nova perspectiva de pesquisa.

Em uma das conversas como minha orientada, a Prof.^a Adair Nacarato, surgiu a ideia de desenvolver uma pesquisa com professores de Matemática no Ensino Superior, mais especificamente professores egressos do curso de Licenciatura em Matemática da USF. Por que essa escolha? Porque também sou egresso desse curso e hoje atuo como docente nessa universidade. Como minha história se entrecruza com a de outros egressos que, por escolhas ou coincidências, também se tornaram professores do Ensino Superior? Tínhamos um possível campo de investigação, mas quais seriam as questões a serem investigadas? Algumas hipóteses habitavam nosso imaginário sobre a formação da identidade desses sujeitos. Decidimos, então, investir nesta empreitada: compreender quais são os processos constituintes da identidade docente de professores de Matemática que atuam ou atuaram no Ensino Superior a partir da trajetória narrada por eles.

Desse ponto de reflexão inicial, constatamos que um grupo desses professores estava ou esteve exercendo funções docentes no Ensino Superior. Decidimos, então, olhar especificamente para estes sujeitos: professores de Matemática, egressos do curso de licenciatura em Matemática da USF que estavam ou estiveram como docentes no Ensino Superior.

No início desta pesquisa, tive a oportunidade de ingressar no Grupo de Pesquisa Histórias de Formação de Professores que Ensinam Matemática (Hifopem). A partir dos estudos realizados pelo grupo, comecei a ter contato de forma direta com as práticas de pesquisa relacionadas à produção de narrativas, o que fez aguçar mais ainda o interesse pela história dos sujeitos participantes desta pesquisa, na qual me incluo.

A partir de tal perspectiva, encontro em Bolívar (2006, p. 34, tradução minha²), a relação necessária entre a pesquisa narrativa e o ato de investigar a constituição da identidade de sujeitos:

Segundo ela [a narrativa], a identidade pode ser entendida como uma história que, como reconstrução da experiência, dá sentido ao que aconteceu ou viveu. A narrativa adquire unidade através da continuidade e interconexão temporal,

² Texto original: “De acuerdo con ella, la identidad puede ser entendida como un relato que, como reconstrucción de la experiencia, da significado a lo sucedido o vivido. La narración adquiere unidad mediante una continuidad temporal e interconexión, por lo que requiere -como elementos de su configuración- trama argumental, secuencia temporal, personaje y situación. Las personas construyen, así, su identidad individual haciendo un autorrelato, que no es sólo recuerdo del pasado sino un modo de recrearlo, en un intento de descubrir un sentido e inventar el yo, en formas que puedan ser socialmente reconocibles”.

razão pela qual requer – como elementos de sua configuração – enredo, sequência temporal, personagem e situação. Assim, as pessoas constroem sua identidade individual fazendo uma auto-história, que não é apenas uma memória do passado, mas uma forma de recriá-lo, na tentativa de descobrir um sentido e inventar o eu, de formas socialmente reconhecíveis.

Assim, faz-se necessário definir o que compreendo como identidade. Partamos da pergunta desta pesquisa: “quais os indícios³ da constituição da identidade docente de professores que ensinam Matemática que atuam ou atuaram no Ensino Superior?”.

Inicio esta reflexão sabendo da complexa tarefa de compreensão dos processos que permeiam a constituição da identidade do sujeito, a qual se (trans)forma em meio a uma multiplicidade de fatores internos e externos ao sujeito. Apoio-me nas colocações de Bolívar (2006, p. 28, tradução minha⁴):

A noção de identidade não é uma realidade objetiva, mas uma construção discursiva e mental que os indivíduos utilizam para expressar uma determinada forma de ver e sentir em relação a seu meio (espaços de representação e práticas). Em um sentido amplo, pode-se incluir como identidades: os perfis sociais associados à participação em grupos ou organizações; a categoria de um membro do grupo, que pode ser identificada com características ou atributos próprios; e as posições sociais vinculados a papéis com um traço identitário.

Logo de início, encontramos o caráter subjetivo da construção da identidade, pois esta se dá por meio da produção de significações individuais, as quais se fazem mediante uma atividade não só mental, mas também discursiva. Nesses aspectos, defendemos a importância do ato de narrar para a constituição dessa identidade, uma vez que, por intermédio da ação de construir uma representação das experiências que atravessaram o sujeito, este desencadeará a materialização dos indícios da constituição de sua identidade com sua narrativa.

Cabe aqui ressaltar que a constituição da identidade, embora seja individual, é perpassada pela relação do sujeito com o meio em que está inserido. Isso faz com que aspectos sociais integrem a identidade que se está a formar. Em nosso objeto de estudo, o pertencimento dos sujeitos a um grupo definido acarreta características específicas às identidades que se formam.

³ O conceito de indício será discutido na quarta parte deste trabalho, na qual pretendo apresentar os indícios encontrados da formação da identidade docente dos sujeitos que integram esta narrativa.

⁴ Texto original: “La noción de identidad no es una realidad objetiva, sino una construcción discursiva y mental que los individuos emplean para expresar un determinado modo de verse y sentirse en relación con su medio (espacios de representación y prácticas). En un sentido amplio, se pueden incluir como identidades: las identidades sociales asociadas con la pertenencia a grupos u organizaciones; la categoría de un miembro de grupo que se puede identificar con características o atributos propios; y las posiciones sociales asociadas a roles con un papel identitario”.

Bolívar (2006) nos chama a atenção, particularmente, para a identidade profissional. Esta possui características quanto a sua especificidade de contexto, a sua singularidade para cada sujeito e ao processo relacional que se estabelece entre as questões objetivas e subjetivas. A identidade profissional se faz uma identidade específica, uma vez que esta é fruto de uma socialização dos sujeitos de compartilham as mesmas atividades dentro do mesmo contexto.

A singularidade da identidade profissional de cada sujeito se garante por intermédio da história pessoal que cada sujeito percorre e das diversas pertenças que carrega, nos âmbitos social, familiar, escolar e profissional. Já o processo relacional se faz entre a socialização dos sujeitos que compartilham as mesmas atividades e a singularidade inerente a cada sujeito. É nessa relação que se configura o todo da identidade profissional a partir das conexões que se estabelecem entre o social e o individual, pois, como afirmam Gohier *et al.* (2001, p. 5, tradução minha⁵),

é na tensão entre a representação que tem de si como professor, que participa daquela que tem de si como pessoa e da que tem do grupo de professores e da profissão, na interação entre o eu e o nós, que tanto o futuro professor como o professor em exercício podem construir e reconstruir uma identidade profissional. Tanto as dimensões psicoindividuais quanto as sociais da construção da identidade são implementadas pelos processos combinados de identificação, ou singularização, e identificação, ou pertencimento, que se manifestam pelo constante ir e vir, no professor, entre o autoconhecimento e a relação com os outros.

A constituição da identidade profissional se faz a partir de um processo definido por idas e vindas entre a singularidade do sujeito e as características sociais do grupo profissional em que este se insere, perfazendo, assim, uma dinâmica de conhecer a si próprio e esses outros sujeitos.

Bolívar (2006, p. 47, tradução minha⁶) apresenta os três componentes da identidade profissional:

⁵ Texto original: «C'est dans la tension entre la représentation qu'il a de lui-même comme enseignant, qui participe de celle qu'il a de lui-même comme personne et de celle qu'il a du groupe des enseignants et de la profession, dans l'interaction entre le je et le nous, que le futur enseignant aussi bien que l'enseignant en exercice peuvent construire et reconstruire une identité professionnelle. Des dimensions psychoindividuelles aussi bien que sociales de la construction identitaire sont mises en œuvre par les processus conjugués d'identification, ou de singularisation, et d'identification, ou d'appartenance, qui se manifestent par l'aller et retour constant, chez l'enseignant, entre la connaissance de soi et le rapport à l'autre ».

⁶ Texto original: “Hay, pues, un triple componente en la identidad profesional: por un lado, reenvía a las dimensiones sociales (reconocimiento y demandas de la sociedad); por otro, se refiere al campo profesional (en nuestro caso, los Institutos de Secundaria) como espacio donde se expresa y constituye la identidad; por último, remite al nivel psico-individual. En el segundo, la identidad es común a todos los profesionales que trabajan en dicho ámbito; desde el tercer componente, además de los aspectos que comparten, hay un conjunto de singularidades, propias de cada profesional, precisamente por relacionarse con otros componentes biográficos particulares (personales, familiares o sociales)”.

Há, então, um triplo componente na identidade profissional: por um lado, refere-se às dimensões sociais (reconhecimento e demandas da sociedade); por outro, refere-se ao campo profissional (em nosso caso, as Escolas Secundárias) como espaço de expressão e constituição da identidade; finalmente, refere-se ao nível psicoindividual. Na segunda, a identidade é comum a todos os profissionais que atuam na referida área; a partir da terceira componente, para além dos aspetos que partilham, existe um conjunto de singularidades, próprias de cada profissional, precisamente por se relacionarem com outras componentes biográficas particulares (pessoais, familiares ou sociais).

Como afirma o autor, a identidade profissional é marcada pelas expectativas que a sociedade mantém quanto às ações de determinado profissional. Em nosso caso, existem ações que a sociedade espera de um professor, tais como o zelo pelos alunos e a manutenção de uma conduta pessoal que respeite a diversidade em sala de aula. Ainda no campo dos fatores externos ao sujeito, os quais agem sobre a formação da identidade docente, destacam-se ainda aqueles relacionados ao ambiente profissional, em nosso caso as instituições de ensino, as quais têm características que acabam se fazendo presentes na constituição identitária de cada sujeito pertencente à instituição. É a partir da relação entre os componentes de ordem social e profissional que surgem relações, as quais se integram às crenças individuais advindas das experiências obtidas nos diversos espaços que o sujeito ocupa, que surge o componente de ordem psicoindividual.

Como Lasky (2005) afirma, a identidade profissional docente é constituída tanto pela definição que o sujeito professor produz sobre si mesmo quanto pela realizada por outros sujeitos pertencentes ao mesmo grupo, também modelada pelo contexto político em que se insere. E, mesmo diante da forte influência de fatores externos ao sujeito, não podemos deixar de lado a capacidade individual deste:

é o que um indivíduo traz consigo para o ambiente escolar e instrução. 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 e a vulnerabilidade profissional (Lasky, 2005, p. 901, tradução minha⁷).

Em meio às inúmeras conexões que podem se estabelecer com a capacidade individual do sujeito, a partir da qual este produzirá significações, as quais integrarão sua identidade, cabe

⁷ Texto original: “is what an individual brings with him or her to the school setting and instruction. It includes personal commitment, a willingness to learn about instruction and to view learning as on-going, and substantive knowledge about reform ideas. It also encompasses individual beliefs, identity, values, subject area and pedagogic knowledge, past experiences with reform teacher emotional well-being and professional vulnerability”.

analisar o que Bolívar (2006, p. 28, tradução minha⁸) afirma sobre as identidades sociais, as pessoais e o autoconceito:

Por um lado, identidades sociais seriam atribuídas ou imputadas a outros, na tentativa de situá-los como objetos sociais. Assim, as identidades do corpo docente seriam socialmente atribuídas a partir de comportamentos esperados e prescritos. Já as identidades pessoais referem-se ao significado atribuído ao eu pelo próprio ator, que pode ou não ser coerente com as identidades sociais. Finalmente, o “autoconceito” é uma supervisão de si mesmo como um ser físico, social ou moral, e uma conjunção entre imagens idealizadas e identidades sociais imputadas.

É fato que, a partir das três identidades introduzidas pelo autor, surge a possibilidade de um mesmo sujeito assumir diferentes identidades profissionais, uma vez que, embora a identidade se relacione diretamente à forma com que este indivíduo percebe e significa o contexto social em que se insere profissionalmente, não são raras as ocorrências de professores que ocupam diferentes espaços de trabalho, os quais se constituem a partir de grupos de sujeitos com características de atuação que se diferenciam. Em meu tema de pesquisa, deparo-me com professores que atuam ou atuaram tanto na Educação Básica como no Ensino Superior, inserindo-se, assim, em dois diferentes grupos, com diferentes modos de atuação e de percepção da própria atuação como docentes.

Trata-se de um fenômeno contínuo e mutável durante toda a vida do sujeito. “A identidade é instável, porque podemos imaginar variações sucessivas em nossa vida, que são modos subsequentes de ver nossa identidade. É possível redescobrir a vida conforme as histórias contadas a cada momento, expressão da vida ensaiada naquele momento” (Bolívar, 2006, p. 36, tradução minha⁹).

Compreendo, assim, que o conceito de identidade profissional se dá a partir da relação entre os processos internos ao sujeito, da singularidade de sua história e suas crenças; e o contexto social em que se insere, por meio das expectativas alimentadas pela sociedade em geral e as características de atuação inerentes às instituições de ensino em que o sujeito se insere. Considero que a formação dessa identidade se dá de maneira contínua e instável, durante toda a vida do sujeito, mediante as mais diversas experiências que perpassam sua trajetória.

⁸ Texto original: “Por un lado, las identidades sociales serían atribuidas o imputadas a otros, en un intento de situarlos como objetos sociales. Así, las identidades del profesorado serían asignadas socialmente en función de comportamientos esperados y prescritos. Por su parte, las identidades personales se refieren al significado atribuido al yo (self) por el propio actor, que pueden ser consistentes o no con las identidades sociales. Finalmente el “self-concept” es una supervisión de un mismo como un ser físico, social o moral, y una conjunción entre las imágenes idealizadas y las identidades sociales imputadas”.

⁹ Texto original: “La identidad es inestable, porque podemos imaginar sucesivas variaciones sobre nuestra vida, que son modos subsiguientes de ver nuestra identidad. Es posible redescubrir la vida según las historias contadas en cada momento, expresión de la vida ensayada en dicho momento”.

Reconheço na prática de narrar um possível caminho para investigar a elaboração da identidade profissional docente, pois, por meio dessa ação, possibilita-se que ocorra a recriação desse passado que atua como elemento formativo da identidade. Tendo em vista a necessidade de possibilitar que os sujeitos participantes desta investigação narrassem de forma livre suas histórias, recorremos ao uso da Entrevista Narrativa, procedimento este que será explorado no decorrer destes escritos.

Aqui cabe rememorar uma das questões levantadas em minhas considerações finais na dissertação de Mestrado (Pereira, 2019): levando em conta a necessidade de professores de Matemática de práticas que priorizem a interação entre os atores de uma sala de aula, quais seriam os processos que agem na formação desse professor? A proposta de pesquisa aqui apresentada poderia contribuir para a formação de uma resposta para tal questionamento, pois, ao olhar para a formação da identidade destes sujeitos, seriam reconhecidas as dinâmicas que ocorreram durante suas histórias e que os tornaram professores na atualidade. Portanto, chego à seguinte pergunta central para esta investigação: quais os indícios da constituição da identidade docente de professores de Matemática que atuam ou atuaram no Ensino Superior?

Para responder a tal indagação, busquei compreender quais são os processos constituintes da identidade docente de professores de Matemática que atuam ou atuaram no Ensino Superior a partir da trajetória narrada por eles. Tendo em vista as possibilidades que se dão ao ato de contar a história a partir de uma narrativa, cheguei aos seguintes objetivos específicos:

- Conhecer a trajetória de professores egressos de um mesmo curso de Licenciatura em Matemática.
- Identificar os processos formativos vividos pelos professores de Matemática durante o curso de Graduação.
- Compreender as relações que se estabelecem entre as trajetórias dos sujeitos e a formação da identidade docente, da docência na Educação Básica à docência no Ensino Superior.

Minha história se inter-relaciona com a dos professores que participaram desta pesquisa, pois também sou um professor de Matemática, também sou egresso do curso de Licenciatura em Matemática da USF e também atuo como docente no Ensino Superior. Ou seja, não sou apenas um observador ou ouvinte dessas histórias, sou sim um dos atores de toda a trama que

esta pesquisa pretende retratar. Sendo assim, minha narrativa também integrará o conjunto de dados produzidos e analisados por esta investigação.

O que já foi produzido sobre o tema desta pesquisa

Definidos os objetivos, é necessário conhecer a produção acadêmica sobre o tema de pesquisa para, assim, compreender de que forma minha pesquisa se integraria aos mais diversos discursos produzidos pela comunidade acadêmica. Diante dessa demanda, realizei a pesquisa no Banco de Teses e Dissertações da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)¹⁰ e no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)¹¹. Para isso, utilizei descritores de pesquisa. No BDTD, foram utilizados para a pesquisa os descritores “Identidade+professor+matemática” e “Identidade+docente+matemática”. Já no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, foram utilizados para pesquisa os descritores “identidade AND docente AND matemática” e “identidade AND professor AND matemática”. Em ambos os casos, foi utilizado o recorte temporal a partir do ano de 2013¹².

Na pesquisa realizada no BDTD, foram encontrados 225 trabalhos relacionados ao primeiro descritor e 151, ao segundo. Em continuidade a essa busca inicial, realizei a leitura atenta de todos os resumos dos trabalhos inicialmente indicados pela consulta realizada no BDTD. Procurei pesquisas desenvolvidas em cenário e/ou temas semelhantes ao apontado pelo presente trabalho: a constituição da identidade de professores de Matemática; a docência no Ensino Superior; a pesquisa a partir de narrativas. Do quantitativo inicial, foram selecionados os trabalhos que partissem de dois ou mais aspectos citados, levando-nos, assim, aos 5 trabalhos citados no Quadro 1.

Quadro 1 – Pesquisas relacionadas ao objeto/cenários de pesquisa (2013-2023) – BDTD

Título	Tese/ Dissertação	Ano	Autor	IES
<i>Identidade profissional de professores de matemática em uma comunidade de prática</i>	Tese	2014	Tânia Marli Rocha Garcia	Universidade Estadual de Londrina (UEL)

¹⁰ Banco de Teses e Dissertações – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>. Pesquisa realizada em junho/2023.

¹¹ Catálogo de Teses e Dissertações CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>. Pesquisa Realizada em junho/2023

¹² Tal recorte temporal se justifica por se tratar do ano de criação da Plataforma *Sucupira*.

<i>A identidade profissional dos professores formadores nos cursos de licenciatura em matemática</i>	Dissertação	2016	Júlio Henrique da Cunha Neto	Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)
<i>O professor formador de matemática de um Instituto Federal – ensino superior e educação básica: relações com os saberes da docência</i>	Tese	2017	Cristiane da Silva Stamberg	Universidade Regional do Nordeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí)
<i>Identidade docente: inter-relações entre cursos de Licenciatura em Matemática e a profissionalidade do professor</i>	Tese	2018	Vanessa Cerignoni Benites-Bonetti	Universidade Estadual Paulista (Unesp) – Rio Claro
<i>O que dizem os professores formadores sobre a identidade profissional, saberes e práticas: o caso da licenciatura em matemática do IFG</i>	Tese	2018	Clebson Pereira Arruda	Universidade Estadual de Londrina (UEL)

Fonte: BDTD (2023)

Em Garcia (2014), trabalho orientado pela Prof.^a Dra. Márcia Cristina da Costa Trindade Cyrino, a autora busca compreender quais os elementos da prática docente em um grupo de professores de Matemática em formação continuada que promovem o desenvolvimento da identidade profissional docente. Os sujeitos dessa pesquisa são professores de Matemática que atuam na escola pública, nos anos finais do Ensino Fundamental. A partir da realização e gravação de encontros entre os professores, nos quais foram analisadas, planejadas e aplicadas situações-problema relacionadas ao pensamento proporcional, buscou-se identificar quais as ações desenvolvidas pelo grupo de formação continuada que produziram indícios da trajetória de aprendizagem desses sujeitos, possibilitando, assim, a observação de aspectos relativos à formação da identidade docente. Esse estudo conclui que práticas de formação continuada que possibilitem a interação, a reflexão e a construção de relações de respeito e confiança entre os sujeitos participantes são uma boa alternativa como proposta de formação de professores.

Já em Cunha Neto (2016), trabalho orientado pela Prof.^a Dra. Váldina Gonçalves da Costa, tenciona-se evidenciar como os professores formadores do curso de Licenciatura em Matemática constituem sua identidade profissional. Como sujeitos desta pesquisa, tem-se professores formadores do curso de Licenciatura em Matemática de uma universidade pública do Triângulo Mineiro. Fazendo uso de entrevistas semiestruturadas, o pesquisador buscou encontrar na trajetória profissional e pessoal desses sujeitos elementos que caracterizem sua identidade profissional docente. Os resultados revelam que esses professores se constituem por

meio da socialização, sendo a socialização primária e secundária constituída por atributos familiares, escolares, da Graduação e da Pós-Graduação.

Na pesquisa de Stamberg (2017), trabalho orientado pela Prof.^a Dra. Cátia Maria Nehring, há a busca pela identificação de quais os saberes necessários aos professores de Matemática que atuam em um Instituto Federal e de que modo sua atuação na Educação Básica e no Ensino Superior, no curso de Licenciatura em Matemática, contribui na constituição da identidade do professor. Fazendo uso de entrevistas semiestruturadas, a pesquisadora objetiva: reconhecer os saberes envolvidos no ofício de professor de Matemática, relacionados a diferentes áreas do conhecimento; compreender a forma com que os docentes associam esses saberes, em especial, nas relações traçadas pelos formadores entre as práticas desenvolvidas na Educação Básica com o exercício da docência no curso de Licenciatura em Matemática. A investigação aponta que o professor formador também atuar como docente na Educação Básica não desencadeia práticas pedagógicas na Graduação que permitam vivências concretas na Educação Básica dos professores em formação inicial como política institucional. Destaca que ocorrem apenas ações individuais dos formadores vinculadas ao objeto aqui descrito.

A pesquisa de Benites-Bonetti (2018), trabalho orientado pela Prof.^a Dra. Rosana Giaretta Sguerra Miskulin, retrata a constituição da identidade docente de egressos de cursos de Licenciatura em Matemática de instituições públicas de Ensino Superior do estado de São Paulo, atuantes como docentes tanto na Educação Básica como no Ensino Superior, coordenadores dos cursos de Licenciatura em Matemática dessas instituições de ensino e professores pesquisadores com temática relacionada ao desenvolvimento de políticas públicas de formação de professores. Fazendo uso de análise documental, aplicação de questionário e realização de entrevistas semiestruturadas, a pesquisadora indaga: de que forma as políticas públicas e os cursos de formação inicial influenciam a identidade dos professores; quais seriam as motivações sociopolíticas, profissionais e pessoais que direcionaram a escolha profissional; e qual seria o perfil de formação de identidades desses professores. Esse estudo revela que a identidade docente é observada nas inter-relações entre os aspectos pessoais e sociais. Ela seria influenciada diretamente pelos aspectos relativos à profissionalidade¹³ e à profissionalização¹⁴ docente.

O estudo desenvolvido por Arruda (2018) foi orientado pela Prof.^a Dra. Ângela Marta Pereira das Dores Savioli. A pesquisa observa a compreensão de professores de Matemática

¹³ Compreende-se como profissionalidade os saberes adquiridos nas experiências vividas pelo sujeito.

¹⁴ Entende-se como profissionalização os saberes obtidos na formação oficial do sujeito, a formação acadêmica.

atuantes no curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Goiás (IFG), especificamente docentes que possuem formação inicial no curso de Licenciatura em Matemática, sobre sua identidade profissional e suas concepções acerca de saberes e prática na formação inicial de professores de Matemática. Fazendo uso de entrevistas semiestruturadas, a pesquisa: descreve o processo formativo dos professores formadores; descreve, analisa e reflete sobre a identidade profissional, as concepções e os entendimentos dos professores formadores sobre saberes e práticas na formação de novos docentes de Matemática; e evidencia as relações e articulações entre teoria e prática, fazer docente e elementos que orientam o processo de ensino e aprendizagem dos formadores na Licenciatura em Matemática. Esse estudo revela que os docentes formadores se apropriam de sua identidade e profissionalidade na formação de novos professores de Matemática. Essa apropriação leva em conta a experiência, os saberes e as práticas no contexto dessa formação.

Entrar em contato com outras produções próximas a meu tema, observando os caminhos metodológicos adotados, bem como as conclusões apresentadas pelos pesquisadores, faz-me refletir sobre minha prática de pesquisa. Faz com que eu perceba quão desafiadora é a tarefa de investigar a formação da identidade docente dos sujeitos.

Quanto aos aspectos metodológicos, destaco que, em todos esses estudos levantados, a Entrevista Narrativa não foi utilizada como procedimento para a produção dos dados; na maioria dos casos, prevaleceu a entrevista semiestruturada, havendo, em situações específicas, o uso combinado deste procedimento com questionários. Outro diferencial desta pesquisa em relação às mapeadas está no fato de ser uma pesquisa narrativa, que entrelaça minha trajetória enquanto professor, a dos professores que aceitaram participar da pesquisa e os teóricos tomados como referência para o estudo.

Na pesquisa realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, para o descritor “identidade AND docente AND matemática”, foram encontrados 107 trabalhos; e, para o descritor “identidade AND professor AND matemática”, 45 trabalhos. Verificando cada estudo e excluindo aqueles que já haviam sido relacionados na pesquisa realizada na BDTD, constatei que havia 19 materiais que se relacionavam de forma direta com o objeto de pesquisa aqui investigado, dos quais 11 eram de Doutorado e 8 dissertações de Mestrado. Assim, apresento no Quadro 2 a relação desses trabalhos:

Quadro 2 – Pesquisas relacionadas ao objeto/cenários de pesquisa (2013-2023): Capes

Título	Tese/ Dissertação	Ano	Autor	IES
<i>A permanência e o abandono da profissão docente entre professores de matemática</i>	Tese	2013	Monica Lana da Paz	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
<i>Representações Sociais sobre os saberes docentes necessários a sua prática dos professores de uma Instituição de Ensino Superior privada de Ponta Grossa – PR</i>	Dissertação	2013	Guilherme Leonardo Freitas Silva	Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)
<i>Escrever e compartilhar histórias de vida como práticas de (auto) formação de futuros professores e professoras de matemática</i>	Tese	2016	Silvia Maria Medeiros Caporale	Universidade São Francisco (USF)
<i>A constituição profissional de formadores de professores de matemática</i>	Tese	2016	Christiane Novo Barbato	Universidade São Francisco (USF)
<i>Tecendo a constituição identitária do professor de matemática narrado nos memoriais</i>	Dissertação	2017	Vanessa Suligo Araujo Lima	Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat)
<i>Docência no ensino superior – a construção da identidade docente em um curso de formação por área do conhecimento: Ciências Naturais e Matemática</i>	Tese	2017	Felicio Guilardi Junior	Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)
<i>A construção da identidade profissional do futuro professor de matemática formado a distância no contexto do estágio</i>	Tese	2018	Priscila Kabbaz Alves da Costa	Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)
<i>Identidade profissional docente: diálogos com/entre professores de matemática da EJA ensino médio Uberaba 2018</i>	Dissertação	2018	Patricia Ferreira dos Santos	Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)
<i>As Configurações Contemporâneas da Educação: um estudo acerca de influências na Identidade Profissional do professor de matemática da Educação Básica</i>	Tese	2018	Julyette Priscila Redling	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), Bauru
<i>Identidades profissionais de professores de matemática: dilemas e desafios</i>	Dissertação	2018	Cesa Mara de Moraes Vieira Zimpel	Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat)

<i>Docência no ensino superior: aspectos acerca do início da carreira de professores formadores na área de Ciências da Natureza e Matemática</i>	Dissertação	2018	Lorena Cristina Romero Palma	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), Bauru
<i>Sentidos de docência universitária nas licenciaturas presenciais e a distância: relações com a identidade e a profissionalidade docente</i>	Tese	2019	Valeria do Carmo de Oliveira	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
<i>Identidade Profissional de Docentes que Ensinam Matemática em Cursos de Licenciatura em Matemática</i>	Dissertação	2019	Jefferson Araujo dos Santos	Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
<i>Constituição da identidade profissional de professores de matemática sob a ótica dos formadores</i>	Dissertação	2021	Carlos Ian Bezerra de Melo	Universidade Estadual do Ceará (Uece)
<i>Identidade profissional de educadores matemáticos formadores de professores que ensinam matemática: sobre a relação com o saber e o aprender</i>	Tese	2021	Mauro Guterres Barbosa	Universidade Federal do Pará (UFPA)
<i>A identidade profissional na formação inicial de professores de matemática: um estudo no estágio curricular supervisionado</i>	Tese	2021	Cirleia Pereira Barbosa	Universidade Cruzeiro do Sul
<i>Dimensão sociológica da identidade profissional de professores de matemática</i>	Tese	2022	Enderson Lopes Guimaraes	Pontifícia Universidade Católica (PUC) do Paraná
<i>(Re)significando as experiências vividas: um olhar para a constituição identitária de professores de matemática, por meio das narrativas (auto)biográficas</i>	Tese	2022	Alexandra Garrote Angiolin Luz	Pontifícia Universidade Católica (PUC) de São Paulo
<i>As (re)construções das identidades de um professor de Matemática: uma interpretação a partir das narrativas</i>	Dissertação	2023	Ana Carolina Coutinho Consani	Universidade Estadual de Londrina (UEL)

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (2023).

Em Paz (2013), trabalho orientado por Cristina de Castro Frade, investiga-se a permanência e o abandono da docência em Matemática a partir da construção identitária dos sujeitos. Participaram dessa pesquisa 9 professores que atuavam em escolas da rede pública estadual de Minas Gerais e 11 sujeitos que abandonaram a docência. Utilizou-se da entrevista

semiestruturada, a qual se acha apresentada no texto a partir de narrativas construídas pelo pesquisador. Como conclusão, apresenta-se que, para a maioria dos sujeitos, foram as circunstâncias da vida que os direcionaram à profissão docente; os motivos que levam cada um destes a permanecer na atividade docente foram: vocação profissional, dificuldade de idealizar novas perspectivas profissionais, conquista de uma posição profissional, garantia de estabilidade empregatícia e exercício de uma atividade rentável.

Silva (2013), orientada por Celia Finck Brandt, analisa as representações sociais dos professores de Instituição de Ensino Superior (IES) privada de Ponta Grossa, Paraná (PR), a partir dos seguintes objetivos: apontar as representações sociais sobre o trabalho docente dos professores; explicitar em que medida os saberes docentes se relacionam na prática pedagógica em sala de aula. Como procedimentos metodológicos, elegeu-se a utilização de questionário com roteiro semiestruturado, com questões predefinidas para 100 professores de IES e entrevistas individuais com 30 professores selecionados do grupo inicial. Como resultados desta pesquisa, encontra-se que os tipos de saberes docentes mais citados pelos sujeitos foram o conhecimento do conteúdo, seguido pelo conhecimento pedagógico, curricular e experimental, sucessivamente. O autor destaca que as imagens e atitudes dos professores em relação à prática docente contribuem para a manutenção de um modelo tradicional de ensino, marcado pela ênfase no conteúdo da disciplina a ser ensinada, em detrimento de outros conhecimentos, além da imagem maternal, vocacional e feminista que caracteriza a profissão docente em segundo plano.

A pesquisa de Caporale (2016), orientada por Adair Mendes Nacarato, visa a compreender como os futuros professores e os professores em exercício atribuem sentido a suas experiências e constituem a identidade docente ao participar de práticas de (auto)formação compartilhada. Participaram dessa pesquisa seis graduandos que integravam o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibid) no curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Lavras (Ufla) e a professora supervisora da escola básica. Como caminhos metodológicos, optou-se pela construção de uma pesquisa narrativa por meio da análise dos memoriais de formação produzidos pelos estudantes e pela professora supervisora e dos encontros de mediação realizados no programa citado. Essas análises possibilitaram a interpretação dos modos como cada um dos sujeitos constituiu sua identidade profissional, a qual se configurava no contexto da família, da escola de Educação Básica, da universidade e da atuação profissional.

O trabalho de Barbato (2016), também orientado por Adair Mendes Nacarato, investiga de que forma se constitui a identidade do docente formador de professores de Matemática, quais suas crenças e seus saberes sobre seu trabalho e sobre o futuro trabalho de seu aluno. Participaram dessa pesquisa oito docentes formadores de professores de Matemática, sendo cinco de uma universidade pública federal e três de um Instituto Federal de educação. Como procedimento metodológico, foi utilizada a Entrevista Narrativa, transcrita com o objetivo de formar narrativa de vida dos sujeitos. A pesquisa conclui que a identidade profissional dos formadores se constitui em meio a interações sociais, tendo como vetores desse processo as experiências familiares, discentes e docentes. Dessa forma, essa identidade é delineada pela concepção que o formador possui sobre o que é ser professor de Matemática, pela forma como compreende a Matemática e, ainda, pela ideia sobre qual seria seu papel enquanto formador de futuros professores de Matemática.

No trabalho de Lima (2017), orientado por Maria Elizabete Rambo Kochhann, o olhar volta-se para a formação inicial de professores de Matemática, a partir da constituição da identidade docente, dos licenciados em Matemática da Unemat. Participaram dessa pesquisa 11 graduandos, os quais se achavam matriculados nas disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado. Como procedimentos metodológicos adotados, fez-se uso da produção dos memoriais de formação, analisados a partir da adoção de abordagem qualitativa, de cunho interpretativo, fazendo uso do método (auto)biográfico, com ênfase nas narrativas das histórias de vida. Como resultados desta pesquisa, destaca-se a evidenciação de vários elementos que influenciam a constituição da identidade docente dos sujeitos pesquisados, tais como: família, amigos, escola, contexto social, professores, universidade, discursos produzidos pelos licenciandos, marcas (positivas ou negativas) de formação deixadas por professores etc.

A pesquisa de Junior (2017), orientada por Irene Cristina de Mello, dedica-se à constituição da identidade docente de professores, em exercício da docência, do curso de Licenciatura em Ciências Naturais e Matemática da UFMT. Participaram dela cinco professores atuantes no curso citado. Como metodologia, adota-se a pesquisa qualitativa interpretativa por meio da realização de entrevistas individuais. Os resultados apontam que, pelas narrativas produzidas, é possível observar processos identitários, sendo que a estrutura do curso ofertado pela UFMT contribuiria para essa dinâmica de formação, uma vez que promove reflexões em torno de sentidos subjetivos, que implicam reconfigurações de processos identitários nas dimensões pessoal, profissional e institucional da docência no Ensino Superior.

Costa (2018), na pesquisa orientada por Dario Fiorentini, propõe compreender como se constitui o futuro professor de Matemática mediante a identidade profissional, a participação em comunidades de prática e o conhecimento especializado do professor de Matemática. Esta investigação se deu dentro do contexto da disciplina de estágio curricular supervisionado do curso de Licenciatura em Matemática a distância da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Como procedimentos metodológicos, fez-se uso da produção de dossiês de quatro estudantes do curso, os quais foram compostos por questionário, entrevista e materiais produzidos no ambiente virtual de aprendizagem, tais como tarefas, fóruns e relatórios. Com esses dados, foram construídas as narrativas individuais de cada sujeito. Como conclusões, a pesquisa aponta a evidente falta de interação e reflexão na disciplina de estágio, uma vez que o sujeito reflete sozinho sobre as tensões vivenciadas nela. A pesquisa também destaca que existe uma preocupação dos futuros professores com o conhecimento didático-pedagógico do conteúdo a ser ensinado, o que evidencia que não há ligação entre este e o conhecimento matemático aprendido no curso.

Santos (2018) apresenta sua pesquisa, orientada por Valdina Gonçalves da Costa, a qual tem como objetivo investigar como professores de Matemática da Educação de Jovens e Adultos (EJA), atuantes no Ensino Médio, constituem sua identidade profissional docente nos processos de profissionalização. Como sujeitos desta pesquisa, temos 19 professores de Matemática atuantes na EJA, Ensino Médio, de escolas estaduais de Uberaba, Minas Gerais (MG). Os dados foram produzidos a partir de observações realizadas nas escolas em que os sujeitos lecionavam e da aplicação de questionários a esses sujeitos, sendo desenvolvida uma análise interpretativa, pautando-se no paradigma indiciário. A pesquisa revela que os elementos constituintes da identidade docente desses sujeitos perpassam a formação inicial, a prática docente, a formação continuada, as instituições escolares, as políticas públicas e a socialização com os pares e com os estudantes.

Redling (2018), orientada por Renata Cristina Geromel Meneghetti, pesquisa a influência, nas configurações contemporâneas, da educação na identidade profissional de professores de Matemática da Educação Básica. Participaram dessa pesquisa seis sujeitos professores de Matemática do Ensino Fundamental (anos finais) e do Ensino Médio de uma escola da rede pública estadual, do interior de São Paulo, na qual a pesquisadora é professora. A esses professores, foi aplicado questionário composto por questões abertas, as quais buscavam compreender o professor, no contexto anterior a sua formação profissional. Aponta-se que as mudanças atuais da Educação afetam muitos professores, inclusive os de Matemática,

os quais admitem várias implicações negativas sobre a profissão docente, tais como as difíceis condições de trabalho e a deterioração do *status* profissional.

A pesquisa de Zimpel (2018), orientada por Adailton Alves da Silvatraz, olha para os docentes de Matemática da rede estadual do Mato Grosso, buscando identificar os fatores que constituem as identidades profissionais dos docentes de Matemática. Participaram dessa pesquisa 11 professores, com tempos de magistério variados, desde iniciantes até docentes no final de suas carreiras. Adota-se como caminho metodológico a investigação de natureza qualitativa, tendo como instrumentos de produção de dados a produção de narrativas. Essa produção se deu a partir da realização de encontros com esses docentes, os quais escolhiam 1 entre 10 temas previamente definidos pela pesquisadora para que construíssem sua narrativa a partir de tal tema. Como resultados dessa pesquisa, a pesquisadora aponta que a emergência de fatores como a família, o meio de inserção e o posicionamento individual como vetores na formação da identidade docente.

Palma (2018) foi orientada por Beatriz Salemmé Correa Cortela. A autora investiga a maneira como a atuação na pesquisa, na extensão e na gestão do docente ingressante/recém-chegado em uma universidade, impacta as atividades de ensino que realiza. Participaram dessa pesquisa 19 docentes, os quais se enquadravam como iniciantes em suas atividades na IES. Foi utilizado como instrumento para a coleta de dados o questionário semiaberto. A partir da análise dos dados, conclui-se que as atividades de pesquisa, extensão e gestão influem negativamente na prática da docência, uma vez que os critérios de avaliação aos quais os tais sujeitos estavam submetidos valorizavam mais a pesquisa e a gestão.

A pesquisa de Oliveira (2019), orientada por Fatima M. Leite Cruz, busca identificar os sentidos da docência universitária nas licenciaturas presenciais e a distância e suas relações com a identidade e a profissionalidade docente. Integraram a investigação 134 sujeitos, sendo estes distribuídos entre professores e estudantes dos cursos de Licenciatura em Pedagogia e em Matemática, nas modalidades presencial e a distância. Como instrumento para a produção dos dados utilizou-se do questionário de associação livre de palavras. A análise dos dados foi construída a partir da base teórico-metodológica dos núcleos de significação da psicologia sócio-histórica. Os resultados produzidos pela pesquisa apontam a necessidade de processos de formação que estejam além dos saberes específicos das áreas do conhecimento e que tenham fundamentos na dimensão humana e nos aspectos relacionais das interações.

Araújo dos Santos (2019), sob orientação de Wellerson Quintaneiro da Silva, tem por objetivo discutir possíveis relações entre identidade e prática do formador na licenciatura em

Matemática a partir de sua atuação. São sujeitos dessa pesquisa dois professores atuantes como formadores em cursos de Licenciatura em Matemática em IES públicas federais. Foram gravadas três aulas não consecutivas de cada um dos sujeitos, analisadas na busca da emergência de relações entre a formação da identidade docente dos sujeitos e as práticas observadas em sala de aula. A análise desenvolvida indica que os formadores participantes, por meio de suas práticas, identificam-se como formadores de professores, e não somente como pesquisadores de uma universidade.

A pesquisa de Melo (2021), orientada por Silvina Pimentel Silva, tem por objetivo compreender como os formadores do curso de Licenciatura em Matemática percebem os processos identitários dos professores. Participaram desse estudo 10 professores formadores, todos da Uece. A produção dos dados se deu em 2 etapas: questionário com perguntas fechadas, buscando o levantamento das características sobre a atividade docente desenvolvida pelos sujeitos; e entrevista por pautas, na busca da história de vida e de construção profissional dos sujeitos, chegando, assim, a evidenciar suas concepções sobre a identidade profissional docente. Como resultados, destaca-se que os formadores, de modo geral, reconhecem os aspectos dinâmicos e contextuais da identidade profissional docente, identificando elementos que dela fazem parte, como questões pessoais, trajetória de vida e formação.

Barbosa (2021), a partir de sua pesquisa orientada por Tadeu Oliver Gonçalves, destaca como cenário a compreensão das características da identidade profissional de educadores matemáticos formadores de professores que ensinam Matemática, no contexto da institucionalização de uma sociedade educadora matemática. Os sujeitos participantes foram três formadores de professores que ensinam Matemática, socialmente reconhecidos educadores matemáticos, que iniciaram o movimento de implantação de uma regional da Sociedade Brasileira de Educação Matemática (Sbem), no estado do Maranhão. Metodologicamente, o estudo se configura como qualitativo, aproximando-se da pesquisa narrativa por meio de entrevistas (auto)biográficas. Como conclusão, aponta-se que foi possível verificar que as características que constituem a identidade profissional do formador de professor que ensina Matemática são inerentes às relações com o saber e o aprender existentes nas múltiplas experiências decorrentes das histórias de vida e de profissão, sendo tais características potencialmente capazes de constituir de forma positiva a identidade do professor que ensina Matemática, na medida em que esses processos formativos propiciem a reflexão sobre si, sobre o mundo e sobre os outros.

Pereira Barbosa (2021), cuja pesquisa foi orientada por Celi Aparecida Espasandin Lopes, investiga aspectos da constituição da identidade profissional de dois futuros professores de Matemática, no contexto da disciplina de estágio curricular supervisionado, ao participarem de espaços formativos. Para a produção dos dados, foram utilizadas as narrativas produzidas pelos sujeitos, diário de campo da pesquisadora, narrativas produzidas pelos professores supervisores de estágio e gravações de áudio e vídeo dos encontros de avaliação do grupo de estudos. A autora conclui que as reflexões dos licenciandos revelaram aspectos da constituição da identidade profissional do professor de Matemática mobilizados por esses estagiários. Tais fatores se relacionam às crenças, ao conhecimento didático, ao autoconhecimento, à autonomia, ao compromisso político e às emoções.

Lopes (2022), orientada por Pura Lucia Oliver Martins, objetiva evidenciar como ocorre a dinâmica da identidade profissional do professor de Matemática e como ele se constitui docente na perspectiva social. Participaram dessa pesquisa 156 sujeitos professores da Educação Básica, a partir de resposta ao questionário composto por questões fechadas e abertas. A análise de conteúdo dos dados possibilita constatar que a constituição da identidade dos professores de Matemática se dá de forma dinâmica por meio dos elementos que compõem as identidades individual, social e profissional desses docentes em suas contínuas interações, entre os diferentes tipos de saberes e conhecimentos necessários à prática docente, vivenciados e construídos pelos educadores ao longo de todo o percurso profissional.

O estudo conduzido por Luz (2022), sob a orientação de Vera Maria Nigro de Souza Placco, tem como objetivo compreender como as experiências vividas auxiliam na constituição identitária do professor de Matemática e reverberam em suas práticas de ensino. Participaram da pesquisa cinco professores de Matemática da rede municipal de educação de São Paulo, que atuam nas turmas do sexto ao nono do Ensino Fundamental. Desenvolvendo uma pesquisa a partir de abordagem qualitativa, fazendo uso das narrativas (auto)biográficas, foram realizados oito encontros reflexivos, nos quais os participantes produziam, socializavam e refletiam sobre experiências vividas. Os resultados indicaram que a (re)visita e a reflexão sobre as experiências vividas por meio de narrativas (auto)biográficas são instrumentos potentes para compreender a constituição identitária dos professores de Matemática. A reflexão em torno das experiências vividas possibilitou aos participantes a constituição e reconstituição de si, em uma perspectiva de autoformação, em um movimento dialético que liga o passado, o presente e o futuro.

Consani (2023) teve sua pesquisa orientada por Ângela Marta Pereira das Dores Savioli. O objetivo do estudo é compreender a forma como um professor participa do discurso da

Matemática e as práticas com as quais ele se envolve, investigando, por meio das histórias que ele conta de si mesmo, a construção de suas identidades. Como sujeito dessa pesquisa temos um professor de Matemática da Educação Básica. Foi utilizada para a produção dos dados, a entrevista semiestruturada. Como conclusões para essa pesquisa, a autora aponta a pluralidade de identidades observadas no sujeito, as quais são narrativas reflexivamente ordenadas, que dão a esse professor as ferramentas com as quais ele dá coerência à vida. Nelas, ele encontra abrigo temporário em um mundo fluído, transitório e incerto.

No cenário de pesquisa aqui desenhado, a investigação se aproxima das produções elencadas quanto à definição dos sujeitos participantes, todos estes professores de Matemática têm formação em cursos de Licenciatura em Matemática, ou seja, todos partem de uma formação inicial voltada à docência de um modo geral. Alguns destes sujeitos exercem a docência na Educação Básica; outros, no Ensino Superior; e outros ainda acumulam os dois campos de atuação.

Destaco aqui pontos de convergência entre as pesquisas apontadas pelo Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e este trabalho. Há oito investigações desenvolvidas dentro do contexto da docência no Ensino Superior: Silva (2013), Barbato (2016), Junior (2017), Palma (2018), Oliveira (2019), Santos (2019), Melo (2021) e Barbosa (2021). Nove pesquisas fazem uso de procedimentos metodológicos relacionados à pesquisa narrativa: Caporale (2016), Barbato (2016), Lima (2017), Costa (2018), Zimpel (2018), Melo (2021), Barbosa (2021), Pereira Barbosa (2021) e Luz (2022). Há, assim, três pesquisas que apresentam as duas características aqui relacionadas: Barbato (2016), Melo (2021) e Barbosa (2021).

Vale destacar que, no grupo Hifopem, outros pesquisadores tiveram a identidade como um dos eixos de suas investigações. Pereira (2017), em sua tese de Doutorado, utilizando Entrevistas Narrativas e grupo de discussão-reflexão, analisa a constituição identitária de formadores de professores Matemática que atuam na formação continuada na Rede Municipal de Educação de São Luís, Maranhão. Carvalho (2017), utilizando diário de campo da pesquisadora, diários reflexivos dos estudantes e Entrevistas Narrativas, em sua tese de Doutorado, foca na identidade profissional de estudantes do curso de Licenciatura em Ciência da Computação, buscando compreender se a participação de estudantes e da professora supervisora na escola no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), do curso do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS) contribui para a constituição identitária desses futuros professores. Lima (2020), em sua pesquisa de Mestrado, com Entrevistas Narrativas, analisa a trajetória de

docentes de escolas técnicas do Centro *Paula Souza*, com formação técnica, e como eles se constituíram professores, buscando indícios de como a atuação prática e as experiências vividas e percebidas formaram a identidade desses docentes. Pezenti (2021), utilizando Entrevistas Narrativas, analisa, em sua pesquisa de Mestrado, a constituição identitária de professores que atuam no curso de Ciências Contábeis, buscando compreender como esses profissionais se tornam docentes do Ensino Superior.

Constata-se, assim, o quanto o tema da identidade profissional perpassa as pesquisas dos participantes do Hifopem. Em todas elas, os instrumentos de produção de dados são coerentes com o método (auto)biográfico — Entrevista Narrativa, memorial de formação, diários reflexivos e grupos de discussão-reflexão —, embora o professor que ensina Matemática não seja sujeito de pesquisa em todas essas investigações. Há, portanto, aproximações dessas pesquisas com a minha no que se refere ao construto de identidade e ao uso de narrativas.

As pesquisas aqui apresentadas evidenciam os indícios da formação da identidade docente, cada uma delas foca em uma característica em comum a todos os sujeitos participantes. Minha pesquisa tem oito participantes, docentes que atuam ou atuaram no Ensino Superior. Tal característica aponta para uma especificidade deste estudo, pois a atuação nesse nível de ensino deve elencar características específicas para os objetos que pretendo investigar.

Organização do texto de pesquisa

A reconstrução das histórias compiladas para esta pesquisa se deu a partir da realização de Entrevistas Narrativas (EN). A EN tem como um de seus fundamentos possibilitar que o sujeito entrevistado produza sua narrativa a partir de sua história de uma forma livre, sem a utilização de perguntas diretivas, deixando que o fluxo de suas lembranças seja o principal guia de sua expressão. Muitas significações são produzidas por meio da tomada de consciência dos processos que me trouxeram até aqui. A experiência no narrar nos transforma, nos faz refletir e ressignificar os momentos narrados. A narrativa possibilita atribuir sentidos ao vivido. A pesquisa aqui proposta se aproxima das definições de pesquisa narrativa, adotando como referencial os estudos desenvolvidos por D. Jean Clandinin e F. Michael Connelly (2011).

Para tanto, inicio esta narrativa com esta introdução. Nela, busco situar o leitor no contexto geral em que esta produção se insere, contando, assim, a história que se passa durante a construção destes escritos. Para o desenvolvimento desta pesquisa, farei uso de três partes.

Na primeira parte, busquei construir alguns alicerces para a pesquisa, a partir dos estudos que podem me auxiliar nesta trajetória. Para isso, apresento de forma mais detalhada o contexto de inserção desta pesquisa, passando pelo momento histórico da produção, pelo

cenário de produção científica em torno do objeto aqui eleito e pelos caminhos metodológicos adotados. Também apresento os sujeitos participantes desta investigação.

Na segunda parte, exponho as textualizações produzidas a partir da transcrição das EN. Produzo, assim, um texto organizando de forma cronológica os fatos narrados pelos sujeitos.

Na terceira parte, busco compreender os processos formativos que emergem das narrativas produzidas. Eles levam à constituição da identidade docente dos sujeitos.

Na quarta parte, apresento os indícios da formação de identidade docente encontrados nas narrativas produzidas. Eles partem das relações que se estabelecem entre a trajetória dos sujeitos e as características observadas no que se refere à docência, da Educação Básica ao Ensino Superior.

Por fim, elenco minhas conclusões a partir de toda a investigação aqui escrita. Busco evidenciar as significações produzidas por mim durante o desenrolar desta pesquisa e quais foram as experiências que me transformaram enquanto professor-pesquisador.

É fato que, na pesquisa narrativa, não existe a separação entre os dados para a análise, os aportes teórico-metodológicos e a análise em si, pois estou aqui a apresentar uma história narrada, a qual, desde sua primeira palavra, constitui o texto de pesquisa. Sendo assim, optei por apresentar os caminhos metodológicos construídos para a investigação na seção “A pesquisa narrativa enquanto possível caminho para investigação”, a qual se insere no capítulo “Primeira parte: A forma que reforma, transforma e torna a formar” desta tese, deixando os aportes teóricos que sustentam esta pesquisa para serem expostos no decorrer do desenvolvimento do capítulo de análise, intitulado “Terceira parte: As histórias que se entrecruzam”.

Sendo assim, apresento logo a seguir minha trajetória docente, enquanto egresso do curso de Licenciatura em Matemática da USF. Como a ideia aqui é traçar relações entre minha trajetória docente e a dos outros sujeitos, farei uso dos mesmos momentos e eixos temáticos indicados na metodologia desta pesquisa.

Como cheguei até aqui

Os caminhos até a Graduação

Sou natural da cidade de Bragança Paulista/SP, mas residi durante toda minha infância e adolescência na cidade de Pinhalzinho/SP. Por lá concluí minha escolarização básica. Foi um período muito bom. Sempre estudei em escolas públicas. A primeira em que fui aluno se chamava *Pedacinho do Saber*. Foi lá que comecei a frequentar a pré-escola. Era uma escola

municipal. Lembro-me de muitas brincadeiras, cantigas e trabalhos manuais. Recordo-me de alguma coisa relacionada à alfabetização, mas muito pouco. Muito marcante foi o contato bem próximo que tínhamos com as professoras. Cidade pequena, todos conhecem todos. Acredito que isso fazia com que as docentes se aproximassem muito dos alunos.

Nessa época, em Matemática, não me lembro de trabalhar nada além da escrita dos primeiros números na escola. Por outro lado, meu avô sempre dedicava um pouco de seu tempo para me ensinar Matemática. Era algo muito prazeroso. Embora não possuísse escolarização, meu avô aprendera a Matemática nas práticas de seu dia a dia. Ele era administrador de uma fazenda de café; por conta disso, a Matemática fazia parte de seu dia a dia.

Quando ingressei no Ensino Fundamental, fui para uma escola estadual, a E. E. *Padre Itamar da Silva*. Fui alfabetizado nessa escola. Recordo-me de que, além da Matemática, pela qual já tinha muito gosto, aprendi a gostar muito da escrita. Contar histórias sempre foi algo que me fascinou, desde as primeiras frases que pude escrever. Hoje, a partir desta reflexão, vejo as marcas que a experiência positiva com o ato de narrar provocou em minha formação e, conseqüentemente, em minha identidade. As aulas de redação eram momentos de diversão.

Nas aulas de Matemática, tinha facilidade, estava sempre um pouco à frente da turma. Às vezes, isso era entediado para a criança. Queria que a professora fosse para o próximo conteúdo rápido. Ocorria que muitos dos outros colegas ainda estavam aprendendo aquele conteúdo.

Foi na segunda série (atual terceiro ano)¹⁵, que a Prof.^a Ana teve a ideia de me colocar como ajudante dos estudantes, eu e outra colega que tinha facilidade com a Matemática. Gostei muito da ideia. Poder ajudar meus amigos com a matéria foi algo que gostei muito de fazer. Ao refletir sobre esse período, vejo que havia no cenário escolar o objetivo de homogeneizar o rendimento dos estudantes, não a partir da garantia do aprendizado de todos, mas sim do apagamento daqueles estudantes que tinham algum tipo de dificuldade de aprendizagem. Lahire (2008) narra essa situação ao descrever os abismos que se constroem entre os estudantes que chegam ao sucesso escolar e aqueles que ficam marginalizados dessa situação.

Minha mãe teve pouco acesso aos estudos; por isso, conseguiu me ajudar com as tarefas da escola apenas nos primeiros anos de escolarização. Mesmo com toda essa dificuldade, nunca deixou de me incentivar a buscar novos conhecimentos. Em casa, o estudo sempre foi prioridade.

¹⁵ A partir da promulgação da Lei n.º 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, a qual dispõe sobre a duração de 9 anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 anos de idade, a nomenclatura utilizada para descrever cada ciclo do Ensino Fundamental foi alterada de “série” para “ano”.

Embora com pouca escolaridade, as práticas da leitura e escrita sempre se fizeram presentes em nosso cotidiano doméstico. Especialmente quando relacionadas à organização desse cotidiano. Lembro-me muito bem de diversas situações que envolviam registro dos afazeres durante a semana, da organização financeira doméstica e de outras situações em que a escrita era utilizada como instrumento para a organização desse cotidiano. Assim, as práticas de escrita contribuía para a compreensão da necessidade do domínio desses procedimentos, os quais se apresentavam como fundamentais para aquele dia a dia.

Pelo que me lembro, a Matemática nesse período era apenas técnica. Aprendíamos os algoritmos e repetíamos aquilo muitas vezes. As aulas de Matemática eram isso. E foi assim até chegar à quinta série. Fui estudar em outra escola estadual da cidade de Pinhalzinho, a E. E. *Prof. Estanislau Augusto*.

Nesse período, tínhamos uma professora que, embora se esforçasse, tinha dificuldades com os conteúdos a serem ensinados. Era uma confusão. Alguns colegas não se importavam com isso, mas eu me incomodava. Queria compreender aqueles conteúdos, mas não conseguia, perdia-me junto com a professora. Um detalhe, hoje olhando, as propostas de aula levadas pela professora não eram ruins, acho que só faltava um pouco mais de familiaridade com o que era proposto. Alguns conteúdos ficaram a desejar, por exemplo, havia pouquíssimo trabalho com Geometria no Ensino Fundamental, de forma geral, pouco mesmo.

Na sexta série, tive outra professora, a qual já tinha mais facilidade em organizar e explicar as propostas de aula, então foi um ano mais tranquilo. Sempre partíamos de um problema a ser resolvido. Era legal. Gostava das aulas. Tive um bom relacionamento com essas professoras, tanto a da quinta série quanto a da sexta série. Recordo-me do carinho com que elas nos tratavam.

Quando fui para a sétima série, comecei a ter aulas com um professor muito tradicional da cidade. Na verdade, ele vinha de uma família de professores; em especial, seu pai era conhecido em toda a cidade como um excelente professor de Matemática. É interessante refletir sobre esse momento, pois, a rememorar esses fatos, vem a minha mente o quão alta era a expectativa por ter aula com esse professor, o filho, mas que também já era conhecido como um ótimo professor. Realmente, ele era um bom professor. Chamavam-me a atenção a organização e a clareza em suas explicações. Isso facilitava muito meu aprendizado. Mas esse professor tinha uma característica que divergia dos outros docentes de Matemática com quem tive contato até aquele momento. Ele era um tanto quanto distante dos estudantes. Não se

aproximava muito. Não era de muita conversa, sempre muito sério. Em raros momentos, conseguíamos um sorriso.

Encontro aqui indícios de um comportamento que buscava a manutenção de uma autoridade docente a partir da imposição, da coerção. Da forma como Hannah Arendt (1970) indica, estabelecia-se uma autoridade entre professor e aluno a partir de uma relação, que, por essência, é desigual, pois o papel que cada um desses sujeitos ocupa acaba por instaurar processos assimétricos. Mesmo a partir dessa forma de relação, não via grandes problemas, pois, em minhas significações, ficava marcada a crença de que, a partir daquele professor, prepararia meu futuro.

Nessa fase, também foi muito marcante o contato com a Álgebra. Era o primeiro momento de estudo desse campo do saber matemático. Desde então me apaixonei por essa área. A ideia de poder representar situações matemáticas por meio de uma linguagem simbólica e, a partir desta manipular os valores desconhecidos ou indefinidos, como se fossem conhecidos ou definidos, chamava-me muito a atenção.

Aqui me ateno principalmente às experiências tidas com os professores de Matemática, mas não posso deixar de citar uma professora de Ciências Biológicas, a qual foi muito marcante. Suas aulas eram muito boas; além disso, mantinha um excelente relacionamento com os estudantes. Acho que sua forma de exercer a docência influenciou muito a forma com que percebo a sala de aula.

Já no Ensino Médio, continuei na mesma escola. Boa parte dos professores eram os mesmos. Foi uma fase interessante, pois comecei a pensar em quais caminhos seguir profissionalmente. Conheci muitas coisas. Não podia ouvir falar em um curso que logo queria me matricular, principalmente na área de Tecnologia. Gostava bastante.

Quanto ao ensino dessa fase, foram vários momentos. Alguns desses geraram grande aprendizado, outros nem tanto. Nesse período, tive a oportunidade de ter aulas com uma professora de História maravilhosa, a qual todos nós chamávamos carinhosamente de Prof.^a Sandrinha. Esta sim, realmente, era um exemplo a ser seguido como docente, muito capacitada tecnicamente, muito dedicada e atenciosa com seus estudantes. Sua aula era um *show*. Aprendi muito com ela. Sua forma de lecionar me inspira até hoje.

A formação não se constrói por acumulações, mas sim pela reflexividade crítica sobre as práticas adotadas (Nóvoa, 1992). Mas também sabemos que a formação docente se diferencia de outras profissões, à medida que seus processos se iniciam muito antes de o sujeito ingressar em um curso superior, muitas vezes, bem antes de esse sujeito decidir pela carreira docente,

assim como aponta Tardif (2000) ao afirmar que os professores foram mergulhados em seu ambiente de trabalho muito antes de se visualizarem como trabalhadores desse espaço. Posso afirmar que as aulas da Prof.^a Sandrinha integraram meus saberes docentes e atuaram como importantes elementos para minha constituição enquanto docente.

Como já citei, no Ensino Médio, comecei a conhecer possibilidades profissionais à disposição, mas uma realidade era posta. Eu não tinha condições financeiras de arcar com meus estudos; dessa forma, caso decidisse cursar o Ensino Superior, teria que conseguir uma bolsa de estudos. Na verdade, por mais que tal conquista se enquadrasse como um desafio a ser buscado, sempre acreditei que isso aconteceria.

Por isso, encarava a função dos estudos em minha vida como uma possibilidade de ascender profissional e socialmente. E fui em busca disso. Durante o período da manhã, cursava o Ensino Médio; no período da tarde, trabalhava em um escritório de Contabilidade; e, no período da noite, dedicava-me a estudos complementares. Para esses estudos, contei com a ajuda de alguns professores que me cediam material. Além disso, ainda sempre estava em algum outro curso, aprendendo alguma coisa nova.

Era chegada a hora de escolher qual caminho seguir. Se buscar um curso superior era o caminho, a pergunta era: qual curso? Durante um período, tive o desejo de seguir a área de Ciências Contábeis, acredito que por conta do trabalho que exercia no escritório de Contabilidade. Até hoje é uma área pela qual me interesso. Depois de um tempo, fui me interessando pelas áreas relacionadas mais diretamente com a Tecnologia, em especial, a de Engenharia. Esse processo de escolha foi repleto de idas e vindas. Mas, mesmo com todo esse interesse por essas áreas do conhecimento, a possibilidade de me tornar professor sempre esteve presente. Desde a segunda série, quando a professora me colocou para ajudar os outros colegas com a tarefa, nunca deixei de praticar tal ato. Sempre que tinha uma possibilidade, explicava o conteúdo das disciplinas para meus amigos. Gostava muito disso. Embora me aproximasse da maioria das disciplinas, a Matemática se destacava.

Sempre busquei a opinião de meus professores sobre os caminhos profissionais a seguir; e o mais interessante era: a grande maioria deles me desencorajava a seguir a docência. Muitos falavam: *“Você é inteligente, não pode ser professor”*.

Acredito que, por conta disso, fiquei durante um bom tempo entre a possibilidade de seguir a docência e a carreira de engenheiro. Estava na terceira série do Ensino Médio, último ano dessa etapa em meus estudos. Já havia elegido o caminho-base a seguir: prestar a prova do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e conseguir uma bolsa de estudos por meio do

Programa Universidade para Todos (Prouni). Mas ainda permanecia a dúvida: a Graduação em Engenharia ou a Licenciatura em Matemática?

Antes de prestar a prova, realizei uma pesquisa buscando o histórico das notas de corte para os cursos de Engenharia Civil, Engenharia de Produção, Engenharia Mecânica, Engenharia Elétrica e Licenciatura em Matemática. Constatei que as notas para os cursos de Engenharia eram um tanto quanto mais altas que a nota necessária para a Licenciatura em Matemática.

Também pesquisei as IES que ofertavam tais cursos na região em que morava. Sendo assim, encontrei a possibilidade de estudar na USF, no *campus* de Itatiba/SP.

Prestei a prova. Consegui uma boa nota, o suficiente para todas as opções levantadas. Ou seja, a nota da prova não seria o critério para a escolha do caminho a seguir. Era chegada a hora de fazer a inscrição para o Prouni. Nesse momento, teria que indicar qual seria a ordem de prioridade para a concessão de bolsa de estudos, em uma lista de cinco opções. Nem me recordo quantas vezes elaborei essa lista alternando entre as duas primeiras opções: Licenciatura em Matemática e Engenharia Civil. Até o último dia para o envio da lista, estava indeciso. A cada conversa sobre o assunto com uma pessoa diferente, mudava de opinião.

No último dia, no último instante, decidi: quero ser professor. Devo seguir o que realmente vejo sentido. Saiu o resultado do processo seletivo do Prouni. Ver meu nome com a palavra *aprovado* na frente foi uma das maiores felicidades que pude viver. Aquilo realmente era realidade. Recordo-me muito da alegria de minha mãe ao saber da notícia.

Cabe aqui ressaltar o apoio dado pela já citada Prof.^a Sandrinha. Dentre os diversos professores que me ajudaram a escrever esta história que aqui narro, ela foi uma das poucas que me encorajaram a seguir para a carreira docente. Por isso, posso afirmar que o fato de esta pesquisa se construir se deve a seus incentivos e a seu amor pela docência.

A trajetória na Graduação

Quando fui aprovado no processo seletivo do Prouni para o curso de Licenciatura em Matemática na USF, em Itatiba, na verdade, não sabia ao certo como faria para sair de Pinhalzinho para ir estudar nessa outra cidade. Nem sabia ao certo qual o caminho para Itatiba. Conversando com alguns amigos, um deles comentou que ficou sabendo de um pessoal que se organizava para fretar um veículo para ir estudar em Itatiba. Entrei em contato com esse pessoal; e conseguimos resolver esse problema de transporte.

Mas ainda tinha uma questão a ser resolvida: eu precisava trabalhar. Por mais que minha mãe se esforçasse para manter a casa, mesmo com a bolsa de estudos integral para o curso, outras despesas teriam que ser pagas, como transporte e alimentação. Acho que Deus realmente

cuida das coisas. No final da terceira série do Ensino Médio, surgiu um concurso público para trabalhar na Prefeitura de Pinhalzinho. Prestei esse concurso e fui aprovado em primeiro lugar para dois cargos. Estava à espera de ser chamado para o emprego, mas havia possibilidade de conflito entre os horários de estudo e os de trabalho.

Por fim, logo uma semana antes do início das aulas, fui chamado para começar a trabalhar em um horário que tornava possível os estudos, não havendo conflitos. Era hora então de iniciar a trajetória na Graduação.

Era um momento de grande felicidade, iniciava minha trajetória de formação profissional. Já no início, percebi as grandes possibilidades de aprendizado que se apresentavam, mas também identifiquei os grandes desafios postos na mesa. Embora sempre tivesse buscado complementar meus estudos, além das atividades desenvolvidas na escola, percebi logo nas primeiras aulas que muitos conceitos que deveriam ter sido aprendidos durante a escolarização básica não estavam consolidados, em especial nas disciplinas de Física e Geometria. Havia uma considerável distância entre os conceitos abordados nas aulas da Graduação e meu estágio de desenvolvimento.

Para superar esse problema, contei com a parceria dos professores e colegas de sala, mas o que se apresentou como determinante para essa superação foi a possibilidade de frequentar a instrutoria de Matemática e Física que a universidade fornecia. Esse era um espaço no qual professores contratados pela universidade estavam à disposição para sanar as dúvidas dos alunos relacionadas à Matemática e à Física de todos os cursos de Graduação. Era um ambiente que favorecia muito o aprendizado de diversos estudantes. Aprendi muito com Flavia, na época instrutora, hoje professora da USF.

Da forma como Moita (2000) defende, a formação nunca se dá em um contexto espaço-temporal vazio, mas sim repleto de vetores, que geram o movimento necessário à formação do sujeito. A partir disso, vejo o quão importantes se fizeram essas interações para minha formação em sua pluralidade.

Nos primeiros semestres, tive aulas com professores que muito me ensinaram, tanto no âmbito técnico específico da Matemática quanto no pedagógico. Destaco os professores Alfred, Katherine, Leonardo¹⁶ e Regina Grando. Eles marcaram minha formação, cada um com sua característica. Alfred tinha sua generosidade e paciência; Katherine, sua dedicação e respeito pela profissão docente; Leonardo, sua irreverência e capacidade técnica; e Regina Grando, sua paixão pela docência e sua experiência. Levo um pouquinho de cada um deles comigo.

¹⁶ Alfred, Katherine e Leonardo são sujeitos desta pesquisa.

Mais para o meio do curso, tive a grande oportunidade de conhecer a Prof.^a Adair Nacarato, hoje minha orientadora de Doutorado. Embora muitas lições já tivessem sido aprendidas a partir da observação da prática dos professores que citei anteriormente, foi com as aulas da Prof.^a Adair que comecei a estudar sistematicamente a Educação Matemática, focando, assim, nos aspectos necessários para o ensino de Matemática.

Também não há como deixar de citar as experiências vividas durante o estágio. Esse foi meu primeiro contato, enquanto graduando, com a profissão docente, de forma direta. Tive a oportunidade de contatar diferentes professores ao longo desse período, fator que possibilitou o desenvolvimento de uma análise em torno de boas práticas de ensino, mas também de situações, as quais se apresentavam como um contraexemplo. Por meio das práticas de estágio, consolidavam-se novos conhecimentos que só podem ser elaborados no contato direto com o ato de fazer da profissão (Tardif, 2000).

Ao rememorar esse período, lembro-me de que uma de minhas inquietações para o momento se fazia pela minha não compreensão de como faria para ensinar Matemática para meus futuros estudantes. Foi com as aulas de estágio e prática pedagógica que melhor visualizei quais as possibilidades metodológicas para o ensino dessa disciplina.

Na verdade, embora considere que, durante a escolarização básica tenha tido bons professores de Matemática, nenhum me inspirou. Minhas inspirações dessa fase acabaram vindo de outras áreas do conhecimento.

Para minha permanência e bom desempenho no curso, foi fundamental a construção de uma rede de aprendizado entre os estudantes do curso. Aprendíamos muito uns com os outros. Essa interação foi fundamental para conseguir concluir o curso. E assim concluí a Licenciatura em Matemática.

A trajetória profissional após a Graduação

Quando concluí a Graduação, trabalhava ainda na Prefeitura de Pinhalzinho, na área administrativa. Foi quando surgiu a oportunidade de prestar concurso para a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, para professor. Fui aprovado. Na época, o concurso era composto por três fases de aprovação. A primeira consistia em uma prova normal, de caráter eliminatório e classificatório. Já na segunda, o candidato tinha que participar de um curso de formação oferecido pela secretaria. Era uma iniciação do professor nas políticas públicas de educação desenvolvidas pela secretaria estadual. Já a terceira fase era feita a partir de uma prova

de caráter apenas eliminatório, cobrando do candidato os conteúdos ministrados no curso da segunda fase.

Todo esse processo demorou em torno de um ano; desse modo, assumi o cargo de professor da E. E. Dr. *Fernando Amos Siriani*, em Bragança Paulista. Na época, fiquei um pouco na dúvida de abandonar meu cargo na área administrativa na Prefeitura de Pinhalzinho. Algumas pessoas me aconselhavam a não deixar essa função. Só que, para isso, teria que abrir mão do cargo de professor. Decidi por seguir a carreira docente.

O início do trabalho como professor não foi fácil. Durante o primeiro ano, morava na cidade de Pinhalzinho e trabalhava em Bragança Paulista. Além disso, a escola em que acabava de chegar passava por uma grande transformação na equipe de gestão e no corpo de professores. Uma nova direção e alguns professores novos chegavam. Aprendi durante esses anos como professor que todo início de trabalho não é fácil.

Tínhamos muitos casos de indisciplina; e isso somava-se a minha inexperiência enquanto professor e à quebra da identidade de escola com todas as mudanças de cargos, o que acabou por gerar uma situação bastante desafiadora. Nesse primeiro ano, lecionava Matemática para o Ensino Médio nos períodos matutino e noturno, e para o Ensino Fundamental no vespertino.

Aos poucos, consegui dar minha cara para aquele trabalho. A parceria com os professores mais experientes da casa me ajudou muito também. Aprendi muito com cada um deles, os quais sempre me encorajaram a continuar na profissão. Tenho certeza de que esse apoio foi fundamental para insistir na trajetória docente.

Fui encontrando minha forma de conduzir as aulas. Fui compreendendo que ensinar Matemática só era umas de minhas atribuições enquanto professor daquelas turmas. Precisava, primeiro, construir uma relação de confiança entre aquele professor iniciante e aqueles estudantes. À medida que isso foi se construindo, o trabalho foi se desenvolvendo de uma forma cada vez melhor. E já se vão 11 anos nessa mesma escola. Desde o início de 2022, ocupo a posição de professor coordenador de gestão pedagógica, na atual nomenclatura da secretaria de educação, o antigo professor coordenador. Esta vem sendo uma experiência interessante, afinal liderar a equipe com a qual já trabalho há um bom tempo se apresenta como uma honra, mas também como um grande desafio e um momento de muito aprendizado.

Os primeiros anos do exercício da profissão docente e a revisão deles foram muito relevantes para eu atuar neste novo cargo. Eles se apresentaram como fundamentais para a constituição de minha concepção de educação e, conseqüentemente, de minha identidade

docente. Desenvolver um olhar para os primeiros anos da prática profissional nos possibilita compreender muitas marcas em nossa atuação em sala de aula (Tardif, 2000).

Cabe ressaltar também a complexidade das interações dos saberes, oriundos de diferentes fontes, os quais devem fazer parte da formação docente. É nesses momentos iniciais da carreira que se pode constituir o que chamamos de saberes da ação pedagógica, responsáveis pela constituição de um repertório de conhecimentos quanto às práticas de ensino (Gauthier *et al.*, 1998).

Passei alguns anos direcionando minhas práticas de estudo a outros assuntos não relacionados à educação, em especial ao campo da Administração Financeira, cursando, entre os anos de 2012 e 2014, a Graduação de Tecnologia em Gestão Financeira, em uma instituição pública estadual de Ensino Superior. Tenho muito apreço por essa área.

Em meio a essas caminhadas, surgiu a oportunidade de lecionar no Ensino Superior. No início, ministraria aulas no curso de Tecnologia em Gestão Financeira, na mesma instituição em que havia realizado o curso tecnólogo, a partir de um contrato temporário de um ano (2015). Na oportunidade, trabalhei com os componentes curriculares de Matemática Básica e Matemática Financeira. Essa foi uma importante experiência, pois foi meu primeiro contato com o Ensino Superior enquanto docente. Estava diante de um novo contexto de trabalho, novos procedimentos, novas formas de fazer, de ensinar.

Para enfrentar tal desafio, contei com o apoio de outros professores da instituição, dos quais tive o privilégio de ser aluno durante a Graduação e, posteriormente, colega de trabalho. Esse apoio no início da trajetória foi fundamental para que me situasse enquanto docente do Ensino Superior em uma instituição pública estadual.

Ao final desse primeiro vínculo com o Ensino Superior, recebi um convite para integrar o quadro docente da USF, mais especificamente, para atuar nos cursos de Engenharia da instituição. Dava-se aí um reencontro com esta instituição, na qual iniciei minha trajetória de formação universitária. Durante o ano de 2016, ministrei os componentes curriculares de Probabilidade e Estatísticas e Cálculo Diferencial e Integral.

No ano seguinte, fui convidado a lecionar em cursos de Graduação nas áreas da Saúde e Administração, nos componentes curriculares de Matemática Básica e Estatística. Estava permeado por uma grande diversidade de conhecimentos, pois, ao mesmo tempo que me relacionava com os cursos das Ciências Exatas, estava em contato com as Ciências Biológicas e Humanas.

Dar conta de todo o aprendizado que se fazia necessário naquele momento não era uma fácil tarefa, mas, certamente, o apoio que encontrei em muitos docentes desses cursos foi imprescindível para meu aprendizado. Rapidamente me aproximei de diversos professores, os quais sempre foram muito solícitos em sanar minhas dúvidas quanto aos procedimentos a serem adotados na instituição, bem como quanto aos conteúdos específicos de cada área do conhecimento, os quais, muitas vezes, distanciavam-se de minha formação acadêmica. Sou muito grato a todos esses professores que me estenderam a mão nesse momento.

Em meio a isso, após começar a exercer a docência no Ensino Superior, visualizei a importância de continuar meus estudos na área educacional. Surgiu, então, a possibilidade de participar do processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Educação *Stricto Sensu* da USF.

Precisava pensar em um projeto de pesquisa para participar do processo seletivo. Pensei em algumas possibilidades (2017). Aos poucos, descobria alguns possíveis caminhos. Participei do processo seletivo e tive a felicidade de ser aprovado. Nesse momento, após alguns anos, reencontrei Adair Nacarato como professora do programa de Pós-Graduação. Logo nos aproximamos e começamos a trabalhar na transformação do projeto que encaminhei para algo realmente viável de ser pesquisado na Educação. Confesso que não tinha muita ideia do que seria pesquisa em Educação.

Definimos juntos que o caminho de pesquisa se daria pela investigação do pensamento algébrico a partir de observações de minha própria sala de aula. Em meio as práticas da pesquisa, comecei a cursar as disciplinas dos créditos. Nestas, tive a oportunidade de compreender alguns cenários teóricos a serem seguidos em minha pesquisa. Aos poucos, aproximava-me da perspectiva histórico-cultural, com a qual me identifiquei. Assumi-a como ponto de partida para observar a elaboração do pensamento algébrico em estudantes do Ensino Fundamental.

Durante todo a construção de minha dissertação de Mestrado, contei com a grande parceria com minha orientadora, a Prof.^a Adair Nacarato. Sua generosidade, sua sabedoria e sua paciência colaboraram muito para minha descoberta enquanto pesquisador da área de Educação Matemática. Nesse processo, o contato com outros colegas também foi fundamental. O dia a dia das aulas, como as trocas fora desses espaços, conhecendo as práticas de pesquisa desses colegas, tudo isso colaborou muito para essa minha formação inicial enquanto pesquisador.

Também durante a escrita, acabamos por formar um grupo de estudos, com a participação da Prof.^a Adair e de duas colegas do programa, Iris e Katia, as quais também

contribuíram muito para a construção de minha pesquisa. Então, concluí o Mestrado (2019). Realmente foi uma experiência encantadora, apaixonei-me pela prática de pesquisa em sala de aula. Logo, veio o desejo em poder continuar meus estudos neste campo.

Durante a trajetória do Mestrado, também fui convidado, no ano de 2018, a integrar o quadro docente do curso de Pedagogia da instituição, para ministrar os componentes curriculares de Metodologia de Ensino da Matemática. Embora já trilhasse há algum tempo a docência no Ensino Superior, lecionar no curso de Pedagogia, em componentes curriculares voltados à Metodologia de Ensino, distanciava-se dos trabalhos já desenvolvidos nesse nível de ensino. Iniciava-se um novo aprendizado, dirigido à formação de professores.

Com os trabalhos realizados no curso de Pedagogia, surgiram novos questionamentos, novas inquietações quanto ao trabalho docente. No início, não foi fácil, pois tive que encontrar novos caminhos didáticos para atender as demandas específicas do curso. Aos poucos, fui me integrando. Destaco o grande apoio que tive de minha professora orientadora, a qual também se encontra como docente do curso de Pedagogia. Seu suporte e seu direcionamento foram muito importantes para que eu encontrasse os caminhos necessários para desenvolver um bom trabalho na formação de professores.

Inscrevi-me para o processo seletivo para o Doutorado no mesmo programa de Pós-Graduação (2020). A ideia inicial era continuar as investigações em sala de aula a partir da observação da elaboração do pensamento algébrico. Fui aprovado para o Doutorado e dei início aos estudos relacionados às disciplinas deste, assim como à construção específica do referencial teórico direcionado a minha pesquisa.

Em meio a tudo isso, surgiu a pandemia da Covid-19. As escolas foram fechadas, ou seja, o ambiente físico da sala de aula, o qual planejava utilizar para a produção dos dados de minha pesquisa, já não mais existia. Com muita dor no coração, em conjunto com minha orientadora, decidimos por mudar os rumos de minha pesquisa. Mas qual seria o tema de pesquisa? Em minha defesa do Mestrado, uma das questões que emergiram das discussões finais relacionava-se às características que formam um professor de Matemática. A partir disso, pensamos em olhar para um grupo de professores de Matemática, em especial os egressos do curso de Licenciatura da USF, curso pelo qual iniciei minha formação profissional.

Desenhava-se aí meu novo projeto de pesquisa: investigar a formação da identidade docente de professores de Matemática pertencentes a esse grupo, olhando também para minha trajetória em comparação com a desses outros sujeitos. Ainda dentro desse foco, elegemos sujeitos que exercem a função do Ensino Superior. Tentamos, assim, olhar para os processos

que fazem com que esses profissionais passem a atuar neste nível de ensino. Nesse grupo, há um professor, o Alfred, que, no ano em que iniciei a pesquisa, havia deixado o Ensino Superior; como ele foi fundamental a minha formação e à de outros professores, optei por mantê-lo na pesquisa. Daí a decisão por professores que atuam ou atuaram no Ensino Superior.

Durante esta trajetória do Doutorado, tenho a felicidade de participar do grupo Hifopem. A partir das discussões realizadas nele, fui percebendo a potencialidade das práticas da pesquisa narrativa para a investigação na Educação. Estou me descobrindo enquanto pesquisador narrativo. Conhecer a trajetória dos integrantes do grupo e compartilhar as experiências de estudo de diversos autores é fantástico. Nossas experiências vão se entrecruzando e produzindo novas significações.

A participação no grupo de pesquisa me possibilita a constituição de saberes específicos quanto ao ato de realizar pesquisa. Por meio da formação desse grupo colaborativo, fez-se possível não só o contato com saberes específicos da pesquisa narrativa em Educação, mas também o desenvolvimento de uma prática reflexiva sobre os caminhos adotados (Silva; Serrazina; Campos, 2014).

Meu ingresso na docência no Ensino Superior se deu a partir da participação em um processo seletivo para um contrato temporário na Faculdade de Tecnologia do Estado de São Paulo (Fatec), em 2015. Trabalhei lá durante um ano. Por lá lecionei a disciplina de Matemática Financeira. Logo que saí da Fatec, fui para a USF. Fui a convite do Prof. Marcelo Bardi, que atuava na instituição. Na época, assumi as disciplinas de Cálculo e Probabilidade e Estatística nos cursos de Engenharia. Foi um grande desafio assumir essa função. Era uma grande mudança em minha atividade profissional. Sair das salas de aula do Ensino Fundamental e do Ensino Médio para ir às do Ensino Superior não é uma transposição simples e natural. São outras práticas, é outro mundo.

Durante esses anos, tive a oportunidade de lecionar em outras disciplinas, em outros cursos. Com isso, identifiquei a necessidade de desenvolver estudos em diferentes áreas. Em especial, lecionando no curso de Pedagogia, posso refletir sobre a formação de professores, o que vai ao encontro, de certa forma, de meu tema de pesquisa do Doutorado.

Vejo que muito dos saberes relacionados ao saber fazer em uma sala de aula do Ensino Superior se constroem a partir das inter-relações que se estabelecem entre os professores colegas. Tenho a felicidade de poder contar com a parceria de diversos amigos professores. Alguns desses foram meus professores na Graduação e na Pós-Graduação. Isso é fantástico, pois continuo aprendendo com esses profissionais.

Mais uma vez, surge a relevância de considerarmos a formação docente de forma múltipla, a partir de diferentes vetores. A constituição do profissional docente não se dá apenas a partir das estruturas curriculares instituídas pelos cursos de Graduação e Pós-Graduação, mas, fundamentalmente, por meio das relações que se estabelecem entre os sujeitos que desenvolvem a mesma atividade profissional (Tardif, 2000).

Acredito que a formação continuada faz parte do cotidiano da profissão docente. Em minhas práticas, vejo que a motivação para esse processo formativo parte muito das iniciativas individuais de cada sujeito. Tanto na rede pública de ensino, na Educação Básica, como no Ensino Superior, quando a participação na formação é imposta pela instituição, o reflexo desta nas práticas docentes é muito pequeno. Ela deve partir das necessidades identificadas pelo professor em sua prática profissional. Sempre funcionei assim. O estudo deve fazer sentido para o professor.

Considero aqui a importância do engajamento do sujeito para a efetivação do processo de formação continuada. Nos mais diversos níveis possíveis de formação, desde as formações desenvolvidas pelas redes de ensino até os programas de Pós-Graduação, o sujeito em formação deve se sentir mobilizado para tal processo, uma vez que precisa se colocar como um agente ativo nessa dinâmica, pois essa prática só se dará a partir dos significados que o próprio sujeito atribui a essa ação (Tardif, 2012).

Vejo que existe sim uma cobrança do mercado de trabalho por uma constante atualização. Em especial nos dias de hoje, mais do que nunca, nós, docentes, precisamos ampliar nossos saberes, não só nos assuntos técnicos e pedagógicos de nossas áreas do conhecimento, mas também em conhecimentos voltados ao uso de ferramentas tecnológicas dirigidas ao espaço educacional. A interdisciplinaridade nunca se fez tão necessária. Precisamos, cada vez mais, aprofundamo-nos em diferentes áreas do conhecimento. Isso é desafiador e ficou mais evidente no período da pandemia, em que tivemos que lançar mão de muitas ferramentas tecnológicas para garantir a continuidade das aulas em regime remoto.

Os próximos encaminhamentos desta pesquisa

A seguir, exponho os caminhos metodológicos adotados por esta pesquisa. Também apresento os sujeitos que integram esta narrativa.

A história desta pesquisa

Todos os dias quando acordo
 Não tenho mais
 O tempo que passou
 Mas tenho muito tempo
 Temos todo o tempo do mundo
 Todos os dias
 Antes de dormir
 Lembro e esqueço
 Como foi o dia
 Sempre em frente
 Não temos tempo a perder
 (Russo, [20--]).¹⁷

Eram meados de março de 2020, e estava eu imerso entre as tantas atividades que um professor-pesquisador desenvolve em seu dia a dia. As atividades de sala de aula, tanto no ensino básico como no superior, somadas às atividades do Doutorado, consumiam quase todo o tempo de meus dias, mas aquela era uma rotina à qual já estava acostumado, aquilo não era novidade.

O que me movia em todo esse frenesi era a paixão pela docência. Fascina-me a possibilidade de estar em contato com tantas pessoas, tantos saberes diversos, tantas experiências por viver. Como nos mostra a letra de Renato Russo, o tempo é uma variável contínua, o tempo passa; cada segundo vivido é irrepetível; cada experiência vivida não pode ser mais revivida. Mas, embora o poeta nos fale “Não tenho mais o tempo que passou”, alertar-nos que ainda “temos todo o tempo do mundo”. Mas que tempo é esse? Muitas vezes, a sensação que se tem é de que esse é um recurso cada vez mais escasso, cada vez mais fluido. Cada vez mais nos perdemos em meio a tantos afazeres, guiados pelas ordens do Capitalismo, as quais nos fazem agir de modo automatizado: “todos os dias antes de dormir, lembro e esqueço como foi o dia”.

Em meio a tudo isso, vivencio certamente um dos acontecimentos mais marcantes da história recente da humanidade, a pandemia da Covid-19. Todas as instituições que mantêm a sociedade são colocadas à prova. Muitas atividades econômicas são paralisadas, o sistema de saúde é mais do que sobrecarregado, escolas fecham, ou seja, as forças que movimentavam a sociedade perderam seu grau de ação. Tudo é colocado em xeque.

¹⁷ Trecho extraído da letra da música “Tempo Perdido”, autoria de Renato Junior Manfredini – “Renato Russo” – de 1986.

De forma especial, a instituição escolar enfrenta um momento muito difícil, a sala de aula física, o principal ambiente para desenvolvimento das práticas de ensino, deixa de existir. E aí vem a questão: para onde irá a Educação?

Nóvoa (2022) ajuda a compreender o movimento em que a Educação, de uma forma geral, está inserida. Não é de hoje que os pilares que sustentam nosso sistema educacional são questionados por conta de sua aderência aos objetivos eleitos por nossa sociedade para os processos educacionais. A ideia de responder à pergunta “para onde irá a educação?” permeia muitas discussões realizadas por diversas áreas do conhecimento. Nóvoa (2022) chama esse momento de *futurismo da educação*. Define-o como o ato de tentar prospectar, a partir de uma visão promovida por uma área da ciência, quais deveriam ser os reais objetivos de nossas escolas.

De forma destacada, neurocientistas e profissionais da área de Tecnologia da Informação tentam compreender o funcionamento do cérebro humano e as atuais demandas de um mundo cada vez mais imerso em tecnologias que substituem a ação humana, tentam concluir a respeito de quais seriam os melhores objetivos a serem desenvolvidos por nossas escolas. Muitos desses objetivos acabam se voltando exclusivamente para as possíveis aprendizagens, de cunho técnico, a serem desenvolvidas no espaço escolar, deixando de lado as dimensões da socialização e convivialidade, tão fundamentais para o desenvolvimento humano.

É este gesto que se defende neste texto, por três razões principais: primeiro, porque as aprendizagens são decisivas, mas a educação não se reduz apenas às aprendizagens, e não se podem ignorar as dimensões de socialização e de convivialidade; depois, porque as questões da personalização são de grande importância, e respondem a um propósito antigo de assegurar a diferenciação pedagógica, mas a escola não se esgota no plano individual e constitui uma instituição central para a vida social; finalmente, porque a escola não pode ser vista apenas como um bem privado, arrastando uma lógica consumista, e tem de ser pensada também como um bem público e um bem comum (Nóvoa, 2022, p. 14).

Para reforçar as colocações de Nóvoa (2022), recorro à fala Paro (2010), quando trata de uma concepção democrática de Educação, a qual busca não somente a possibilidade de uma formação a partir de conhecimentos técnicos.

Se, à luz de uma concepção radicalmente democrática de mundo, admite-se que os homens nascem igualmente com o direito universal de acesso à herança cultural produzida historicamente, então a educação – meio de formá-lo como humano-histórico – não pode se restringir aos conhecimentos e informações, mas precisa, em igual medida, abarcar os valores, as técnicas, a ciência, a arte, o esporte, as crenças, o direito, a filosofia enfim, tudo aquilo que compõe a cultura produzida historicamente e necessária para a formação do ser humano-histórico em seu sentido pleno (Paro, 2010, p. 771).

Retomando o que afirmam os autores Nóvoa (2022) e Paro (2010), questiono-me: como desenvolver práticas de ensino que possibilitem o trabalho com as dimensões de socialização e de convivialidade em um cenário no qual o espaço físico da sala de aula não mais existe? Antes de responder a tal questão, observemos o que nos falam Haddad Ferreira e Barbosa (2020, p. 7):

Afirmamos que as aulas remotas não podem ser comparadas às presenciais por saber que, em meio aos atropelos de querer manter suposta normalidade, instituições alegam ter havido “apenas” a transposição do real para o virtual. Não é mero detalhe. Entendendo as relações de ensino e aprendizado a partir das interações humanas, fica claro que, ao suprimir o espaço físico, altera-se substancialmente as conduções, os tipos de problemas enfrentados, os atravessamentos e os distratores são outros. Boa parte da subjetividade dilui-se pelo filtro das telas e dos microfones.

Está aí instaurada a grande dificuldade das aulas remotas: a manutenção de um ambiente que não seja redução da atividade educacional a apenas a transmissão de conceitos. Ocorre que a problemática não se inicia na situação imposta pela pandemia. Tal desafio já se fazia presente e apenas foi potencializado pela nova organização das salas de aula.

A instituição escolar vem passando por uma degradação, a qual pode se consolidar como sua destruição, ou por sua metamorfose, ou por sua transformação. Compreendo, assim, que a escola é um espaço público que não deve focar apenas no desenvolvimento de habilidades relacionadas aos saberes e conhecimentos técnicos, mas também aos conhecimentos coletivos, historicamente construídos por práticas de socialização e convivência entre os sujeitos.

É fato que os sistemas educacionais desenvolveram suas soluções para tentar minimizar os impactos da pandemia, mas a real situação encontrada na grande maioria das situações se mostrou bastante preocupante. Nossos sistemas educacionais não estavam prontos para tal revolução, embora muitas das ferramentas tecnológicas utilizadas já estivessem em desenvolvimento há um bom tempo. Todos os conhecimentos relacionados às denominadas *learning sciences*¹⁸ estavam à disposição para a elaboração de possíveis caminhos, mediados pelas tecnologias educacionais, para a implantação de um espaço escolar virtual.

Ocorre que, a partir da experiência vivida desde o início da pandemia, já é possível aprender alguma lição sobre o impacto desta nova realidade imposta. As respostas a este novo cenário, apresentadas de forma macro pelos sistemas educacionais, mostraram-se ineficientes, traçando sua ação de forma dependente do uso de plataformas de conteúdo digital, sem antes

¹⁸ Em tradução literal, as “ciências do aprendizado” são entendidas como um campo interdisciplinar das ciências, o qual seria responsável pela compreensão da aprendizagem de forma sistemática.

garantir o acesso a essas tecnologias por parte dos estudantes. Por outro lado, conforme aponta Nóvoa (2022, p. 26),

as melhores respostas vieram dos próprios professores que, através da sua autonomia profissional e de dinâmicas de colaboração, conseguiram avançar propostas robustas, com sentido pedagógico e com preocupações inclusivas. Mais do que nunca ficou claro que os professores são essenciais para o presente e o futuro da educação.

Contudo, o papel do professor se apresenta como central para a realização da chamada metamorfose da instituição escolar. Não há como conceber uma escola sem professores, pois é com eles que as dimensões de socialização e convivência podem ser desenvolvidas.

E foi assim que cheguei ao tema de pesquisa que pretendo explorar nesta investigação. Parto da necessidade do desenvolvimento de investigações voltadas à formação docente, tendo em vista a complexidade das ações que envolvem o trabalho docente, bem como as indagações que surgem quando refletimos a respeito da prática pedagógica do professor. Em especial, ao nos direcionarmos especificamente para os saberes necessários para os professores de Matemática, da forma como Fiorentini e Lorenzato (2006) nos apontam, o trabalho desses profissionais envolve o domínio do conteúdo específico, no caso a Matemática, a apropriação de saberes relacionados às ideias pedagógicas relativas ao processo de construção do saber matemático, assim como outros saberes que fazem parte da atividade docente.

É em meio a esse cenário que surge o objetivo de investigação eleito para esta pesquisa: compreender quais são os processos constituintes da identidade docente de professores de Matemática que atuam ou atuaram no Ensino Superior a partir da trajetória narrada por eles. A pesquisa trata de construções humanas, as quais se apresentam a partir de uma pluralidade de fatores que emergem das falas dos sujeitos desta investigação. Ao narrarem suas trajetórias, esses sujeitos rememoram acontecimentos que retratam a vida humana; são narrativas que revelam os sentidos que cada sujeito atribui à experiência vivida. Portanto, esta narrativa que aqui se apresenta considera que “essas produções são interpretações das narrativas que geram novas e outras produções narrativas no âmbito da pesquisa educacional” (Prado; Serodio, 2015, p. 70).

A vida moderna nos leva a um intenso fluxo de afazeres, que nos afasta da possibilidade de refletir sobre os acontecimentos, de contar nossas histórias. Assim, muitas memórias se perdem, muito do que nos tornou o que somos, passam despercebidas. Não temos tempo de materializar nossa história, nossos caminhos. Não contamos nossa história. É a partir dessa necessidade, do ato de contar história, que pretendo apresentar esta pesquisa. Fazendo uso desta narrativa, adentro na história de sujeitos que se relacionam com nosso tema de pesquisa.

Por se caracterizar como uma investigação qualitativa, com as especificidades de uma pesquisa narrativa, o presente estudo propõe uma abordagem que foge da lógica tradicional de pesquisa, que tem como objetivo o apontamento de relações de causa-efeito. Busco apresentar um processo, um movimento, o qual é identificado e compreendido por minhas lentes teóricas. Aqui se dá a trajetória deste sujeito que escreve, em um primeiro contato com a pesquisa narrativa, enfrentando o desafio da construção de um texto capaz de retratar a história desta produção, em suas idas e vindas, em seus acertos e erros, na busca por um fluxo de ideias que colabore para a materialização de uma possível representação da identidade destes professores.

A partir da tarefa posta, questiono-me: quais seriam os sujeitos indicados para integrar esta corrente de discursos a serem produzidos? O foco se encontra nos professores de Matemática, egressos do curso de Licenciatura em Matemática da USF, em destaque aqueles que atuam ou atuaram como docentes do Ensino Superior. Essa escolha se justifica pelo entrecruzamento da história desses sujeitos com minha própria história.

Para encontrar professores que fariam parte desta pesquisa, em conversa com a orientadora deste estudo, chegamos a alguns docentes que conhecíamos e exerciam a docência no Ensino Superior. Elegemos, assim, oito possíveis participantes. Com esse primeiro levantamento, entrei em contato com todos; sete destes responderam positivamente à possibilidade de participar da pesquisa.

Assim, integram esta corrente de discurso sete professores. Com o objetivo de relacionar a trajetória destes sujeitos com a minha trajetória, também produzi a narrativa de minha trajetória enquanto professor de Matemática.

Neste processo de apropriação da prática da pesquisa narrativa, volto-me para os sujeitos de minha investigação, os professores de Matemática. Certamente, para que nós, professores de Matemática, enfrentemos os inúmeros desafios que tal prática profissional nos impõe, há uma grande demanda pelos processos de formação, os quais atuam na dinâmica de constituição da identidade docente. Para que desenvolvamos um olhar atento a esses processos, esta pesquisa possibilita compreender a trajetória profissional desses docentes a partir de suas narrativas.

A escrita do texto será em primeira pessoa e tal escolha se justifica perante os preceitos da pesquisa narrativa, a qual introduz a necessidade do não apagamento da personalidade dos sujeitos inseridos no estudo. Como busco compreender um processo humano, conhecendo a trajetória desses sujeitos e a forma como esta age sobre a constituição da identidade docente, não há como pressupor uma separação entre o objeto de pesquisa e o pesquisador. Pelo contrário, o que se propõe aqui é a constituição de um cenário de pesquisa também a partir da

narrativa da trajetória trilhada por mim, pois também me faço professor de Matemática no contexto do Ensino Superior. Assim como Prado e Serodio (2015, p. 101), defendo que a pesquisa narrativa “exige que o pesquisador se coloque como participante da pesquisa, de maneira subjetiva, implicada e nada neutra, com seus atos responsivos ao que vier, inclusive conflitos”.

Acredito ser importante, neste momento, narrar os acontecimentos anteriores à definição desta pesquisa nos moldes que aqui apresento. A construção desta investigação se faz em um momento de grandes desafios ao trabalho docente. Dando continuidade à formação em nível de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, iniciada neste mesmo programa a partir do Mestrado (Pereira, 2019), concluído no ano de 2019, ingressei no ano de 2020 no Doutorado, ano em que a pandemia da Covid-19¹⁹ se espalhou por todo o mundo. Tal fato se colocou como um desafio para o desenvolvimento de minha pesquisa.

Em meu projeto inicial de pesquisa, a intenção era a continuidade dos trabalhos iniciados no Mestrado, tendo como objeto de estudo a elaboração do pensamento algébrico, mediante a realização de pesquisa em sala de aula, de uma escola pública estadual paulista. Ocorre que, neste momento, as salas de aula, em sua concepção presencial, não existiam. Por conta da necessidade do distanciamento social, como prática de contenção do avanço da pandemia, professores e alunos estavam em trabalho remoto, situação que inviabilizou a produção de dados a partir do registro da interação entre alunos e professor, uma vez que esse modelo se apresentava como insuficiente para a manutenção desta comunicação de uma forma em que pudéssemos conduzir nossos estudos.

Tendo como base o contexto que se observava, era necessária uma tomada de decisão. No momento (maio/2020), não havia previsão do retorno às aulas presenciais. Diante disso, em consonância com minha orientadora, Prof.^a Adair Mendes Nacarato, tomei a decisão de mudar o projeto de pesquisa. Mas de onde surge o interesse pela investigação da formação de professores de Matemática e, mais ainda, pela constituição da identidade docente desses sujeitos? Em meio às discussões realizadas em minha defesa da dissertação de Mestrado, surge como elemento central para o bom desempenho dos processos de ensino e aprendizagem de Matemática, a figura do professor como agente mediador entre os estudantes e o conhecimento construído. Para tanto, conhecer as trajetórias de professores se apresentava como um possível campo de investigação para estudos futuros. Também era de curiosidade de minha orientadora

¹⁹ Epidemia a nível global, ocasionada pelo vírus SAR-CoV-2, a qual tirou a vida de 6,36 milhões de pessoas espalhadas pelo mundo (dados de julho/2022 - Our World In Data).

a possibilidade de investigar a trajetória de sujeitos egressos do curso de Licenciatura em Matemática da USF, curso que se encerrou exatamente com minha turma; fomos os últimos egressos dele. Sendo assim, decidimos, em conjunto, optar pela mudança de foco de minha pesquisa, direcionando meus olhares para os sujeitos professores de Matemática.

Também, o fato de estar inserido na prática docente no Ensino Superior me fez questionar quais foram os processos que me constituíram e me constituem enquanto docente deste nível de ensino. Logo, decidimos por investigar a trajetória de outros sujeitos, todos estes advindos do mesmo ponto de formação inicial: o curso de Licenciatura em Matemática da USF. O curso foi extinto em 2009 pela não procura por novos ingressantes; no entanto, no período de sua existência, de 1985 a 2009, foi referência para a formação de professores de Matemática em Itatiba e cidades circunvizinhas.

A partir dessas questões, pretendo responder à seguinte pergunta de investigação: quais os indícios da constituição da identidade docente de professores de Matemática que atuam ou atuaram no Ensino Superior? Para atingir tais elementos, busco os seguintes objetivos específicos:

- Conhecer a trajetória de professores egressos de um mesmo curso de Licenciatura em Matemática.
- Identificar os processos formativos vividos pelos professores de Matemática durante o curso de Graduação.
- Compreender as relações que se estabelecem entre as trajetórias dos sujeitos e a formação da identidade docente, da docência na Educação Básica à docência no Ensino Superior..

Considerando o exposto, descrevo a base por meio da qual se configura esta pesquisa. Abordo, na próxima seção, o rumo que escolhi, a pesquisa narrativa.

A pesquisa narrativa enquanto possível caminho para a investigação

Não há como compreendermos o que somos hoje sem desenvolvermos um olhar voltado para os caminhos que trilhamos até aqui. Somos seres históricos e nos constituímos a partir das experiências que vivemos em nossa trajetória. Compreendo que a experiência é um conceito-chave para a pesquisa narrativa. Como afirmam Clandinin e Connelly (2011, p. 18), “a pesquisa narrativa é o estudo da experiência”, sendo que as “experiências são as histórias que as pessoas

vivem”. Dessa forma, se buscamos compreender o ser humano, sua trajetória, em qualquer papel social que este possa desempenhar, necessitamos compreender essa trajetória construída.

Esta investigação se caracteriza como uma pesquisa narrativa, pois construímos aqui histórias por meio do ato de narrar. O texto de campo²⁰ foi produzido inicialmente mediante *Entrevistas Narrativas* (EN), as quais explicitarei posteriormente.

Mas por que escolhi como caminho a pesquisa narrativa? Inicialmente, essa escolha se originou do contato com o método biográfico de pesquisa. Escolhi este caminho por acreditar que tal abordagem possibilitaria a compreensão dos processos que se deram para a constituição da identidade dos sujeitos participantes desta investigação. Assim, alinho-me a Ferrarotti (2010, p. 35) quando afirma:

a biografia que se torna um instrumento sociológico parece poder vir a assegurar essa mediação do ato à estrutura, de uma história individual à história social. A biografia parece implicar a construção de um sistema de relações e a possibilidade de uma teoria não formal, histórica e concreta, de ação social.

A produção de narrativas constitui-se em instrumento que possibilita a materialização das trajetórias responsáveis pela constituição identitária desses docentes, traçando um elo entre o ato e a experiência, a qual compreendo como um fenômeno que só é possível de ser apreciado pelo sujeito que a viveu, e estrutura a materialização; para nós, aqui entendida como a produção do texto de campo a partir das narrativas. Possibilita, assim, que o pesquisador compreenda o experienciado por meio do olhar produzido pela narrativa apresentada.

A opção pela EN como possibilidade para a produção dos dados, para a produção inicial do texto de campo, deu-se pela apropriação dos preceitos da pesquisa narrativa. Logo que compreendi a necessidade do acesso a uma interpretação das experiências vividas pelos sujeitos, vi que a utilização de questionários pré-definidos ou mesmo de entrevistas estruturadas ou semiestruturadas, com uso de questionamento estabelecidos previamente, não privilegiaria uma fluência do ato de narrar, pois, ao conduzir a entrevista dessa forma, direcionaria demasiadamente o discurso dos sujeitos e não geraria uma narrativa, mas respostas a uma pergunta.

Para definir este modo de investigar, recorro a Clandinin e Connelly (2011, p. 51):

Pesquisa narrativa é uma forma de compreender a experiência. É um tipo de colaboração entre pesquisador e participantes, ao longo de um tempo, em um

²⁰ Em uma pesquisa narrativa, os dados produzidos são intitulados *texto de campo*. Aqui utilizo as EN para a produção inicial desses dados, ou seja, o texto de campo se inicia a partir das EN.

lugar ou série de lugares, e em interação com *milieus*²¹. Um pesquisador entra nessa matriz e progride no mesmo espírito, concluindo a pesquisa ainda no meio do viver e contar, do reviver e recontar, as histórias de experiências que compuseram as vidas das pessoas, em ambas as perspectivas: individual e social.

Também observo o que dizem Prado, Soligo e Simas (2015, p. 01). Eles explicam o que consideram como uma investigação amparada pelos pressupostos teórico-metodológicos definidos pela pesquisa narrativa:

A abordagem teórico-metodológica que desenvolvemos pressupõe dimensões narrativas produzidas simultaneamente e de forma articulada ao longo da pesquisa e dizem respeito às fontes de dados, ao registro do percurso, que é constitutivo da produção de dados, e ao modo de produzir conhecimento. Isso porque os dados vão sendo produzidos a partir de narrativas escritas pelo/s sujeito/s, o percurso do trabalho é registrado progressivamente em uma narrativa reflexiva e este texto – em construção permanente – não é apenas uma forma final de registro, mas um recurso privilegiado também de produção de dados e de ação-reflexão em busca do conhecimento possível para iluminar a compreensão sobre o que se pesquisa.

Esses autores descrevem a construção de uma pesquisa narrativa, a qual se faz a partir de uma trama de interação entre o pesquisador e as histórias contadas pelos sujeitos participantes da investigação.

Nesse sentido, surge a necessidade de compreender alguns termos próprios de tal abordagem teórico-metodológica para que não haja desvios semânticos em nosso percurso. Clandinin e Connelly (1995, 2011) apontam que é pela narrativa que se pode estruturar a experiência. Assim, a narrativa se mostra como um fenômeno, o qual será investigado, e como método de investigação. Para distinguir o fenômeno do método, denomina-se de relato ou história o fenômeno e de narrativa o método, a pesquisa.

Minha narrativa integrará os discursos produzidos pelos participantes, tanto no texto de pesquisa como no de campo. Essa forma de conceber a pesquisa, a partir da produção de narrativas, propicia o registro de fenômenos sociais que se dão de forma contínua, como é o caso da constituição identitária docente. Além disso, possibilita o estabelecimento de relações entre o individual e o social, construindo uma importante dimensão de análise.

Como afirma Bolívar (2002), a pesquisa biográfico-narrativa tem por uma de suas constituintes a dimensão temporal. Explorando os âmbitos que deverão constituir a produção de dados, assim como a análise destes, recorro ao que Clandinin e Connelly (2011) chamam de termos da pesquisa narrativa. Os autores apontam como termos da pesquisa narrativa: pessoal

²¹ Palavra de origem francesa que se refere ao ambiente social e cultural em que o sujeito se insere.

e social (interação); passado, presente e futuro (continuidade); e noção de lugar (situação). Constitui-se, assim, o espaço tridimensional da pesquisa narrativa: como primeira dimensão compreende-se a temporalidade; o individual e o social como a segunda dimensão; e, como terceira dimensão, o lugar, aqui entendido como o espaço que se torna vivido com as marcas do social.

Nesta tridimensionalidade (interação, continuidade e situação), assim como apontam Clandinin e Connelly (2011, p. 62), destaco a função de temporalidade:

No pensamento narrativo, a temporalidade é uma questão central. Temos como certo que localizar as coisas no tempo é a forma certa de pensar sobre elas. Quando vemos um vento, pensamos sobre ele não como algo que aconteceu naquele momento, mas sim como uma expressão de algo acontecendo ao longo do tempo. Qualquer evento, ou coisa, tem um passado, um presente, da forma como aparece para nós, e um futuro implícito.

Pensando que somos seres historicamente constituídos, o desenvolvimento de uma pesquisa a partir da produção de narrativas vem ao encontro da constituição de temporalidade enquanto importante dimensão a ser considerada no cenário de pesquisa, uma vez que também faz referência à continuidade entre as experiências que acontecem no decorrer da trajetória do sujeito.

O ato de narrar se apresenta como uma capacidade humana de suma importância, capaz de desencadear processos de significação fundamentais para a produção de conhecimento. Para melhor compreender essa situação, recorro a Larrosa (2004, p. 12, tradução minha²²):

O ser humano é um ser que se interpreta e, para essa autointerpretação, utiliza fundamentalmente formas narrativas. A partir daí, pode-se pensar a relação entre essa misteriosa entidade que é o sujeito (não só o sujeito da autoconsciência, mas também o da intersubjetividade, o pessoal, o social, o histórico, o cultural etc.) e esse particular e quase onipresente gênero discursivo que é a narrativa.

Logo, a narrativa pode ser compreendida como um caminho metodológico promissor para investigar a identidade do sujeito, constituída pelas relações sociais e pelos processos internos que desenvolve, os quais marcam seus relatos, suas histórias.

Esta pesquisa tem como foco os possíveis processos formativos que estruturam a identidade do professor atuante no Ensino Superior, os quais serão compreendidos a partir das trajetórias narradas. Com isso, surge a necessidade de explorar o conceito de experiência, pois

²² Texto original: “El ser humano es un ser que se interpreta y, para esa autointerpretación, utiliza fundamentalmente formas narrativas. A partir de ahí, se puede pensar la relación entre esa misteriosa entidad que es el sujeto (el sujeto histórico, el sujeto cultural, etc.) y ese particular y casi omnipresente género discursivo que es la narrativa”.

é por meio dela que as significações são produzidas, ou seja, os sujeitos desta pesquisa produzirão sentidos para os acontecimentos vividos.

Assim, faço referência à Larrosa (2011, p. 5) quando define:

A experiência é “isso que me passa”. Vamos primeiro com esse isso. A experiência supõe, em primeiro lugar, um acontecimento ou, dito de outro modo, o passar de algo que não sou eu. E “algo que não sou eu” significa também algo que não depende de mim, que não é uma projeção de mim mesmo, que não é resultado de minhas palavras, nem de minhas ideias, nem de minhas representações, nem de meus sentimentos, nem de meus projetos, nem de minhas intenções, que não depende nem do meu saber, nem de meu poder, nem de minha vontade.

Nesses dizeres, o autor nos faz refletir sobre o que é uma “experiência”, quando ela se constitui, quais são suas características. É interessante observar a utilização da expressão “isso que me passa”, pois a experiência é algo que nos atravessa, que nos modifica, e, conseqüentemente, possibilita a produção de significações diante da experiência da qual se participa. Também é imprescindível notarmos a característica do não controle, de algo alheio à vontade do sujeito, externo, como o autor define, “algo que não sou eu”, demandando, assim, a ocorrência de algo que não depende do saber, do poder ou da vontade desse sujeito; situação que Larrosa (2011) define como “princípio de alteridade”.

Aqui cabe a reflexão sobre o que não seria uma experiência. Larrosa (2011) afirma que a experiência é, acima de tudo, um fenômeno que deve nos atravessar, transformar-nos e ter como origem o externo, algo que não esteja no controle do sujeito que vive a experiência, como uma não experiência, algo que é vivido, mas que não nos transforma, pois não nos mobiliza.

A ocorrência do “princípio de alteridade” presume a existência de um “ex”²³, algo que é externo ao sujeito, algo que não é componente do “eu”, sujeito da experiência, que é estrangeiro e que, conseqüentemente, causa estranhamento. Aqui, refiro-me ao “isso”, da expressão “isso que me passa”, o qual, ao atravessar o sujeito, desencadeia, necessariamente uma transformação.

Ao analisar novamente a expressão “isso que me passa”, introduzida por Jorge Larrosa ao definir o conceito de experiência, identifico a existência de um sujeito da experiência, representado pelo pronome “me”. Assim, é fundamental que aqui seja desenvolvida uma reflexão em torno da caracterização desse sujeito, quem é o “sujeito da experiência”. Para isso, compartilho o que diz Larrosa (2002, p. 24):

Se escutamos em espanhol, nessa língua em que a experiência é “o que nos passa”, o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem,

²³ Não por acaso encontramos o prefixo “ex” na formação da palavra “experiência”.

algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos. Se escutamos em francês, em que a experiência é “ce que nous arrive”, o sujeito da experiência é um ponto de chegada, um lugar a que chegam as coisas, como um lugar que recebe o que chega e que, ao receber, lhe dá lugar. E em português, em italiano e em inglês, em que a experiência soa como “aquilo que nos acontece, nos sucede”, ou “happen to us”, o sujeito da experiência é sobretudo um espaço onde têm lugar os acontecimentos.

O autor traz três possibilidades de interpretação desse sujeito. Em primeiro, um sujeito que se apresenta como um lugar de passagem; em segundo, como um lugar de chegada; e, em terceiro, como um espaço para o acontecer. Por meio dessas possibilidades, podemos interpretar que o foco da compreensão do sujeito sobre a experiência não está em sua atividade, mas sim na forma de sua passividade, de sua receptividade, disponibilidade e abertura para ser atravessado pela experiência. Aqui não falo de um ser passivo, o oposto a ativo, mas sim de uma passividade que vem do conceito de paixão, de paciência, de atenção, assim como pressupõe a condição de existência de uma experiência, o sujeito precisa estar “ex-posto” ao acontecimento.

O uso do pronome reflexivo “me”, na expressão “isso que me passa”, é intencional, à medida que retrata a reflexividade do sujeito quanto ao fenômeno da experiência. Sendo a experiência algo que se dá a partir de um acontecimento, este que me atravessa, não se faz a minha frente, nem a meu lado, mas em mim, devendo modificar-me por meio da subjetividade inerente à experiência, devendo provocar reflexão, transformar-me. Larrosa (2011) chama essa situação de “princípio da subjetividade” ou “princípio da reflexividade”. A partir desse princípio, o experienciar é um movimento de mão dupla, com uma ida, que se baseia na exteriorização, a busca do “isso que me passa”, e uma volta que se consolida à medida que esse acontecimento produz minha transformação.

Relacionando o conceito de experiência com a pesquisa narrativa, apoio-me em Clandinin e Connelly (2011, p. 30), os quais auxiliam na compreensão do quão fundamental é esse conceito, a partir da visão de John Dewey:

Para nós, Dewey transforma o termo comum, experiência, de nossa linguagem de educadores, em um termo de pesquisa e, assim, nos dá um termo que permite um melhor entendimento da vida no campo da Educação. Para Dewey, a experiência é pessoal e social. As pessoas são indivíduos e precisam ser entendidos como tal, mas eles não podem ser somente entendidos como indivíduos. Eles estão sempre em interação, sempre em um contexto social.

A experiência é um fenômeno social, o qual, embora seja único para cada indivíduo, estabelece-se nas relações sociais por um contexto em que se insere, dando origem, assim, à

característica da experiência, a qual é chamada de interatividade. Essa situação ajuda a compreender a dinâmica da aprendizagem, a qual, embora seja consolidada mediante o desenvolvimento interno do indivíduo, desencadeia-se de outros indivíduos que integram o mesmo ambiente social.

Em meio aos estudos desenvolvidos para esta pesquisa, vivo uma experiência, pois narro uma história por meio desta narrativa que aqui se lê. O ato de narrar por si se configura como um “isso que me passa”. E, por mais que a história seja narrada por mim, vejo que não tenho controle das significações produzidas a partir deste ato, pois os fatos narrados se dão pelas interações sociais vividas em contato com outros sujeitos, em uma temporalidade e espacialidade específica; hoje, por intermédio do ato de narrar, reencontro-me com as memórias dessas vivências e tenho a experiência do contar.

Concordo com Clandinin e Connelly (2011) quando, a partir das ideias de John Dewey, afirmam que, com as experiências, podemos explorar de forma muito significativa os processos que se dão por meio das interações sociais, em nosso caso, das interações que ocasionam a formação da identidade docente. Apoio-me nas ideias de John Dewey, ressaltadas por Clandinin e Connelly (2011, p. 30), os quais explicitam o caráter de continuidade da experiência: “a noção de experiência se desenvolve a partir de outras experiências e de que experiências levam a outras experiências”. Há uma grande relação entre a história e a experiência, pois não importa em que momento olhemos para esse fenômeno, ele faz parte de uma corrente histórica, sendo que o desenvolvimento de uma observação retrospectiva (olhando para o passado) assim como de uma prospectiva (olhando para o futuro) tem a função de nos ajudar a compreender a característica da continuidade — esta é a característica da continuidade na tridimensionalidade da pesquisa narrativa.

Colaborando com essas ideias, direciono-me a Benjamin (2013, p. 38), o qual chama a atenção para a continuidade e contrariedade presentes nas experiências em sua continuidade entre o passado, o presente e o futuro:

Só quem fosse capaz de contemplar o seu próprio passado como fruto de contrariedades e da necessidade estaria em condições de, em cada momento presente, tirar dele o máximo partido. Pois aquilo que vivemos um dia é, na melhor das hipóteses, comparável àquela bela estátua a que o transporte quebrou todos os membros, e agora mais não tem para oferecer do que o precioso bloco a partir do qual terá de ser esculpida em forma de futuro.

É interessante observar a potencialidade atribuída ao ato de contemplar o passado em um dado momento do presente, o qual possibilita que, a partir da produção das narrativas, estas sejam lapidadas por meio do desenvolvimento da pesquisa, possibilitando, assim, a emergência

de sentidos, os quais podem ser utilizados para a compreensão do fenômeno investigado. Tal ato permite que o pesquisador retrate um ângulo de representação da realidade.

Cabe, então, neste momento, refletir sobre o ato de narrar, buscando descobrir quais processos desencadeiam este ato e nos levam à compreensão de uma experiência a partir dessa relação temporal entre passado e presente. Frauendorf *et al.* (2016) afirmam que, para que a narrativa extrapole os limites de seu gênero discursivo, deixando, assim, de ser simplesmente um relato para se tornar conhecimento produzido, é preciso desenvolver a devida análise das relações pessoais e sociais, mediante a continuidade do tempo, diante da experiência do indivíduo e da experiência do outro. Com essa análise, estabelece-se um movimento de idas e vindas, em meio à interatividade característica da experiência entre o individual e o social. Para esses autores,

esse movimento pode acontecer quando o sujeito diz de uma experiência sobre os outros, com os outros, consigo mesmo realizada fora de qualquer linearidade, capaz de ganhar outro sentido, e se serve do desejo de pesquisá-la ou encadeá-la por meio de uma escolha sentimental e subjetiva (Frauendorf *et al.*, 2016, p. 355).

Dessa forma, fica aqui apresentado o papel do pesquisador narrativo para a construção de um olhar interativo entre o individual e o social e contínuo no tempo, criando, assim, uma possível representação da história que se está a narrar. Aqui também cabe retomar a característica do texto de pesquisa que aqui se lê. Esta é uma narrativa que vai se construindo em uma dinâmica de idas e vindas, que vai se completando e se transformando.

Para melhorar esta compreensão, necessito do conceito de gênero do discurso. Ao me referir ao uso das narrativas, é pertinente compreender sua função em nossas discussões a partir da perspectiva de Bakhtin (2011, p. 268):

Os enunciados e seus tipos, isto é, gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem. Nenhum fenômeno novo (fonético, léxico, gramatical) pode integrar o sistema da língua sem ter percorrido um complexo e longo caminho de experimentação e elaboração de gêneros e estilos.

Ou seja, a partir dos pressupostos de Bakhtin (2011), compreendo que, entre o narrador e o receptor, estabelece-se um diálogo que integrará uma complexa cadeia de sentidos (continuidade e interatividade da experiência, enquanto narrativa), os quais são produzidos em meio à tessitura dos relatos.

No pensamento narrativo, o indivíduo e toda sua subjetividade são mais que importantes para a compreensão dos processos que a pesquisa busca investigar. É a partir da contextualização do sujeito, levantando aspectos geográficos e temporais de sua trajetória, que

se pode produzir dados empíricos capazes, realmente, de proporcionar uma possível compreensão da história que a pesquisa busca retratar.

Por meio desses pensamentos, visualizo o quão promissora é a relação do método biográfico e do objeto de investigação desta pesquisa, pois, a partir da produção das narrativas, observo os processos que agiram como constituintes da identidade docente dos sujeitos participantes, mediante experiência de narrar sua história de formação. Faltava, então, definir a abordagem para a produção dessas narrativas. Como já citado, aqui elegi a utilização das EN como produção do texto de campo.

Reforço que o desenvolvimento do pensamento narrativo está intimamente ligado ao conceito de experiência. Isso porque, por meio da construção de uma narrativa, busca-se criar uma possível interpretação desse fenômeno.

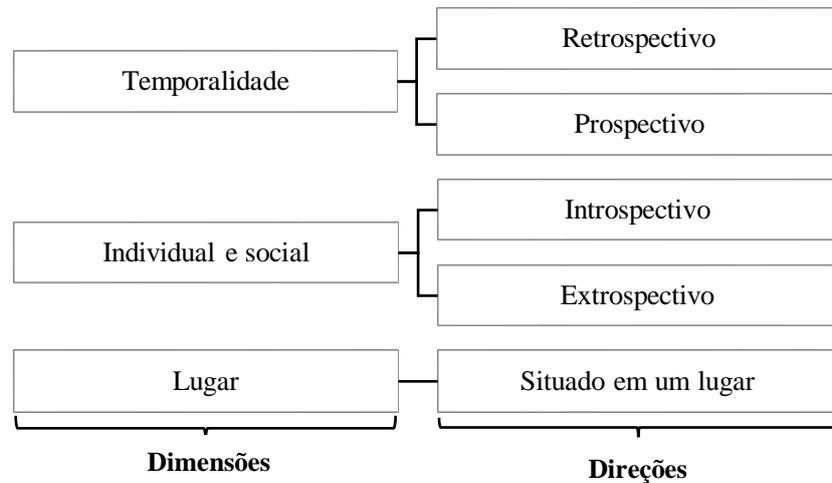
Em meus escritos, em alguns momentos, fiz referência à importância de considerar a relação que se estabelece entre as experiências, assim como entre o individual e o social, para a caracterização do pensamento narrativo. Pelas dimensões da temporalidade, do individual e social e do lugar, surge o que Clandinin e Connelly (2011), a partir da teoria de Dewey, chamam de direções da investigação narrativa.

Os autores contam ainda que, a partir de duas dessas dimensões — as quais aparecem em sua produção —, há quatro direções de qualquer investigação narrativa: introspectiva, extrospectiva, retrospectiva e prospectiva.

Por introspectivo, queremos dizer em direção às condições internas, tais como sentimentos, esperanças, reações estéticas e disposições morais. Por extrospectivo, referimo-nos às condições existenciais, isto é, o meio ambiente. Por retrospectivo e prospectivo, referimo-nos à temporalidade – passado presente e futuro. Escrevemos que experienciar uma experiência – isto é, pesquisar sobre uma experiência – é experienciá-la simultaneamente nessas quatro direções, fazendo perguntas que apontem para cada um desses caminhos (Clandinin; Connelly, 2011, p. 86).

Os autores acrescentam a terceira dimensão, a do lugar, destacando como direção a caracterização das fronteiras físicas concretas e topológicas das paisagens de pesquisa. Sintetizo tais afirmações na Figura 1.

Figura 1 – Relação entre dimensões e direções da pesquisa narrativa, segundo Clandinin e Connelly (2011)



Fonte: Elaborado pelo autor.

Sobre tais preceitos, minha compreensão de pesquisa narrativa se subsidia na metáfora da tridimensionalidade de Clandinin e Connelly (2011) a partir do conceito de experiência. Ao desenvolver uma pesquisa pautada neste contexto, a narrativa, conforme Prado, Soligo e Simas (2015), assume o papel de fonte de dados, método e uso formativo (conhecimento produzido que deverá agir sobre a prática e formação do sujeito pesquisador).

O sujeito, ao produzir uma narrativa sobre sua constituição docente, cria uma representação das experiências que o encaminharam até aqui. Josso (2007), partindo do que denomina como momentos biográficos, estipula o conceito da “invenção de si”. A autora explica que os registros biográficos produzidos pelo sujeito são carregados de sinais, símbolos e marcas, os quais representam o autor do texto (a narrativa) em sua dinâmica global, ou de uma de suas dimensões enquanto sujeito no mundo, ou seja, essa representação é polissêmica. A autora ainda continua:

Sabemos que “o mapa não é o território”, essa polissemia nos leva a partir em busca de nossos seres-no-mundo potenciais e, da mesma maneira, a nos inventarmos através de nossos projetos. É assim que nossos fragmentos de memória individual e coletiva se transmutam em recursos, em fertilizantes, em inspiração para que nosso imaginário de nós-mesmos possa inventar essa indispensável continuidade entre o presente e o futuro, graças a um olhar retrospectivo sobre nós-mesmos. Não será demais comentar que o trabalho biográfico não é repetir histórias do passado, mas sua retomada parcial, na colocação em perspectiva do presente e do futuro, graças a esse olhar retrospectivo, por um lado e, por outro, devido ao fato de que cada acontecimento ou contexto singular remete imediatamente a referenciais coletivos (socioculturais e sócio-históricos), estejamos ou não conscientes disso (Josso, 2007, p. 435).

É a partir da constituição da experiência de narrar que se estabelecem as relações necessárias entre o passado e o presente, capazes de se materializar na forma do texto narrativo, considerando a experiência enquanto fenômeno contínuo pelo qual a identidade do sujeito se constitui, sempre a partir da dialética entre o social e o individual. O trabalho biográfico possibilita que o sujeito reúna os fragmentos de memória individual e coletiva, os quais, pela ação de narrar, podem produzir significados que forneçam os indícios necessários à observação da formação da identidade do sujeito.

Como afirma Bolívar (2002), as narrativas dos sujeitos participantes e do pesquisador se fundem para possibilitar a compreensão da realidade social, negando, assim, uma visão positivista de pesquisa e buscando a construção de uma visão voltada às dimensões pessoais dos sujeitos envolvidos, tais como os aspectos afetivos, emocionais e biográficos.

Entendemos como narrativa a qualidade estruturada da experiência entendida e vista como história; de outro lado (como abordagem de pesquisa), vemos as diretrizes e formas de construção de sentido, a partir de ações temporais pessoais, por meio da descrição e análise de dados biográficos (Bolívar, 2002, p. 5, tradução minha²⁴).

O autor também discute a questão da polissemia da representação criada a partir das narrativas, assim como Josso (2007), chamando essa representação de uma “particular representação”, pela qual o sujeito se inventa, possibilitando, assim, a expressão do processo de formação de sua identidade. Bolívar (2002, p. 10, tradução minha²⁵) faz uma síntese comparativa entre estes dois modelos de pensamento, o paradigmático e o narrativo:

Assim, comparado a uma forma lógica de argumentar, o modo narrativo do conhecimento pressupõe que as ações humanas são únicas e irrepetíveis, atendendo a suas características distintivas. Sua riqueza de nuances não pode, então, ser exibida em definições, categorias ou proposições abstratas. Se o pensamento paradigmático é expresso em conceitos, a narrativa o faz por meio de descrições anedóticas de incidentes particulares, na forma de histórias que nos permitem entender como os humanos entendem o que fazem. Por isso, não deve, sob o risco de estrangulá-lo, ser reduzido a um conjunto de categorias abstratas ou gerais que anulam sua unicidade.

²⁴ Texto original: “Entendemos como narrativa la cualidad estructurada de la experiencia entendida y vista como un relato; por otro (como enfoque de investigación), las pautas y formas de construir sentido, a partir de acciones temporales personales, por medio de la descripción y análisis de los datos biográficos”.

²⁵ Texto original: “Así, frente a un modo de argumentar lógico, el modo narrativo de conocimiento parte de que las acciones humanas son únicas y no repetibles, dirigiéndose a sus características distintivas. Su riqueza de matices no puede, entonces, ser exhibida en definiciones, categorías o proposiciones abstractas. Si el pensamiento paradigmático se expresa en conceptos, el narrativo lo hace por descripciones anedóticas de incidentes particulares, en forma de relatos que permiten comprender cómo los humanos dan sentido a lo que hacen. Por ello mismo, no debe, a riesgo de estrangularlo, ser reducido a un conjunto de categorías abstractas o generales que anulen su singularidad”.

A adoção do modelo de pesquisa narrativa possibilita a observação dos processos sociais a partir das experiências, irrepetíveis, intransferíveis, fato esse que dificulta a elaboração de generalizações da ação humana, pois, ao tentarmos consolidar tal tarefa, reduziremos a ação humana a apenas algumas observações particulares. Uma possibilidade de construir o texto de campo para a pesquisa é a utilização da entrevista narrativa — tema da próxima seção.

A Entrevista Narrativa

Para a produção dos dados desta pesquisa foi escolhida como procedimento a Entrevista Narrativa, a qual a partir daqui será denominada EN. Tal escolha se justifica por acreditar que esse formato de entrevista se coloca como algo muito maior do que um simples procedimento investigativo direcionado, pois parte do ato de narrar a história-tema da pesquisa. Por meio dela, será possível interpretar e compreender a constituição da identidade docente dos sujeitos participantes.

A necessidade de contar histórias está presente em todas as culturas, sendo que, em cada uma delas, os sujeitos contam suas experiências pelos sentidos produzidos em seu contexto. Porém, como afirmam Jovchelovitch e Bauer (2008), embora a capacidade de contar histórias se dê independentemente da educação e da competência linguística, a forma com que cada cultura valoriza esse ato é diferente, o que pode se dar em maior ou menor grau.

Por meio da EN, é possível ter acesso às experiências que se colocam como significantes para a constituição de cada sujeito como professor.

Um acontecimento pode ser traduzido tanto em termos gerais como em termos indexados. Indexados significa que a referência é feita a acontecimento concretos em um lugar e em um tempo. Narrações são ricas de colocações indexadas; a) porque elas se referem à experiência pessoal e, b) porque elas tendem a ser detalhadas com um enfoque nos acontecimentos e ações (Jovchelovitch; Bauer, 2008, p. 92).

Os autores ainda afirmam que é importante compreender que, em uma narrativa, é comum encontrarmos duas dimensões: a cronológica, expressa pelos termos indexados; e a não cronológica, constituída entre os sucessivos acontecimentos, elaborando, assim, o que chamamos de enredo. É no enredo que encontramos a principal riqueza do texto narrativo, pois “a narrativa não é apenas uma listagem de acontecimentos, mas uma tentativa de ligá-los, tanto no tempo, como no sentido” (Jovchelovitch; Bauer, 2008, p. 92). Dessa forma, para compreender e interpretar uma EN, é fundamental olhar tanto para os acontecimentos cronológicos (indexados) como para o enredo que se constitui nos entremeios desses acontecimentos.

A EN tem como principal objetivo estimular o entrevistado a contar sua história. De forma geral, o propósito é criar o ambiente adequado para que o entrevistado esteja à vontade para reconstruir os acontecimentos capazes de produzir experiências em sua formação.

As bases para a realização de uma EN estão no desenvolvimento de um processo semiautônomo, no qual, como apontam Jovchelovitch e Bauer (2008), a narração é iniciada por provocações específicas, realizadas pelo entrevistador; uma vez que o entrevistado inicia sua narrativa, o fluxo da narração deve ser sustentado por ele, ou seja, o entrevistador deve evitar fazer intervenções durante a constituição da narrativa.

Para se conseguir uma versão [de entrevista] menor imposta e por isso mais “válida” da perspectiva do informante, a influência do entrevistador deve ser mínima e um ambiente deve ser preparado para se conseguir esta minimização da influência do entrevistador. As regras de execução da EN restringem o entrevistador. A EN vai mais além que qualquer outro método ao evitar uma pré-estruturação da entrevista (Jovchelovitch; Bauer, 2008, p. 95).

Para que o fluxo da narrativa seja mantido pelo entrevistado, com a mínima intervenção do entrevistador, a utilização de algumas regras se faz fundamental. Tais procedimentos são expressos por meio de quatro fases, as quais podem ser observadas no Quadro 3:

Quadro 11 – Fases principais da Entrevista Narrativa

Fases	Regras
Preparação	Exploração do campo Formulação de questões exmanentes
1. Iniciação	Formulação do tópico inicial da narração Emprego de auxílios visuais
2. Narração central	Não interromper Somente encorajamento não verbal para continuar a narração Esperar para os sinais de finalização (“coda”)
3. Fase de perguntas	Somente “Que aconteceu então?” Não dar opinião ou fazer perguntas sobre atitudes Não discutir sobre contradições Não fazer perguntas do tipo “por quê?” Ir de perguntas exmanentes para imanentes
4. Fase conclusiva	Parar de gravar São permitidas perguntas do tipo “por que?”

Fazer anotações imediatamente depois da entrevista.

Fonte: Jovchelovitch e Bauer (2008, p. 97).

Nesta pesquisa, a fase de preparação se iniciou com o levantamento dos possíveis participantes a serem convidados para conceder a entrevista. Para isso, discuti com minha orientadora possíveis professores de Matemática, egressos do curso de Licenciatura em Matemática da USF, que já tivessem atuado como docentes no Ensino Superior. Chegamos a oito possíveis participantes. Também definimos que minha narrativa deveria integrar os discursos aqui produzidos, pois me enquadrava no perfil definido para os sujeitos participantes, além de minha história se cruzar com a da maioria dos sujeitos levantados como possíveis participantes.

Logo de início, defini questões exmanentes a partir dos objetivos definidos para esta investigação. Elegi as seguintes:

- a) Conte-me como se deu sua escolarização básica.
- b) Conte-me como se deu a escolha do curso de Graduação.
- c) Conte-me como foi a experiência de cursar a Licenciatura em Matemática.
- d) Quais contribuições o curso de Licenciatura em Matemática deixou para você?
- e) Como você descreveria o curso de Licenciatura em Matemática que cursou?
- f) Como se deu sua inserção na docência (na Educação Básica e no Ensino Superior)?
- g) Como ocorre sua formação continuada docente?

Entrei em contato com eles por meio de mensagens de texto, mediante aplicativo de comunicação instantânea. Nessa mensagem, expliquei os objetivos da pesquisa e qual seria a metodologia de entrevista utilizada. Dos oito convidados, sete responderam positivamente. Apresentarei cada um dos participantes em momento futuro.

Assim que aceitaram participar da investigação, encaminhei o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), cumprindo, assim, com as exigências legais quanto à autorização do uso dos dados. O mesmo documento retornou assinado. Juntamente com esse documento, encaminhei as questões exmanentes elaboradas, deixando claro que elas eram apenas para o conhecimento do participante dos reais objetivos desta pesquisa, de modo a facilitar a organização de seu discurso.

Cabe ressaltar que, em uma EN, não há o esquema *pergunta-resposta*. O que ocorrerá é que, a partir das perguntas exmanentes, o entrevistador realizará a elaboração do tópico inicial

da narração (o qual se localiza na fase “1. Iniciação”). O objetivo desse tópico é criar a motivação necessária para o entrevistado contar sua história pelo foco da pesquisa.

As entrevistas foram realizadas de forma remota devido às condições impostas pelo enfrentamento da pandemia causada pela Covid-19. Sendo assim, foi utilizada plataforma de videoconferência, o *Google Meet*, sendo todas as comunicações gravadas e armazenadas em nuvem, em uma conta *Google* institucional. Destaco que o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)²⁶. Todas as entrevistas foram transcritas na íntegra.

Em todas as entrevistas, apresentei o tópico inicial da narração de forma livre, sem um texto previamente elaborado. Nesses dizeres iniciais, comecei agradecendo a disposição dos sujeitos em participar deste importante momento de minha formação. Em continuidade, solicitei que eles contassem sua história, desde a escolarização básica até a docência no Ensino Superior.

Realizada a fase da iniciação, chegou o momento em que o entrevistado iniciaria sua narrativa (fase “2. Narração central”). Nessa fase, é fundamental que interrupções, por parte do entrevistador, sejam evitadas. Durante a elaboração da narração central, é função do entrevistador apenas demonstrar interesse, realizando encorajamentos não verbais.

A partir do tópico inicial, espera-se que o entrevistado produza uma narrativa que transforme as questões exmanentes em imanentes. Para compreender a relação entre esses dois tipos de questões, recorro a Jovchelovitch e Bauer (2008, p. 97):

Questões exmanentes refletem os interesses do pesquisador, suas formulações e linguagem. Distinguimos das questões exmanentes as questões imanentes: os temas, tópicos e relatos de acontecimentos que surgem durante a narração trazidos pelo informante. Questões exmanentes e imanentes podem se sobrepor totalmente, parcialmente ou não terem nada a ver umas com as outras.

Nessa fase, tive a preocupação de interferir o mínimo possível na fala dos participantes, mas sempre com o cuidado de demonstrar interesse pelo discurso produzido. Essa era uma grande preocupação, pois a realização de uma comunicação por videoconferência limita a comunicação visual. Isso, aliado à não interferência verbal durante a narrativa dos participantes, poderia criar um ambiente de fala solitária. Então, para minimizar essa questão, tentei realizar pequenas intervenções orais durante a fala, melhorando, assim, a dinâmica da comunicação. Na maioria dos casos, as questões exmanentes foram todas narradas de forma fluida, sem a necessidade de perguntas complementares.

²⁶ Projeto de pesquisa submetido ao CEP e aprovado sob o CAAE: 46627021.8.0000.5514.

Quando a narração central termina, de forma livre, sem que o entrevistado seja interrompido, inicia-se o momento “3. Fase de Perguntas”. Para o bom desempenho dessa fase, é fundamental que o entrevistador aplique uma escuta atenta a todos os detalhes possíveis da narração central que acaba de ser produzida. Esse é o momento da identificação de possíveis lacunas entre as questões exmanentes e as imanentes proferidas pelo entrevistado. Nesse momento, Jovchelovitch e Bauer (2008) apontam três regras que devem ser respeitadas: a) perguntas do tipo “por quê?” não devem ser realizadas, prefira perguntas do tipo “o que aconteceu antes/durante/então?”, evitando questionamento diretos sobre opiniões e/ou atitudes; b) as questões complementares, a serem realizadas a partir das palavras do entrevistado, ou seja, a partir da narrativa construída, devem ser elaboradas pelo entrevistador; c) contradições identificadas durante a narração não devem ser apontadas, de maneira a evitar a instauração de um clima de investigação.

Assim, quando identifiquei alguma lacuna na fala dos participantes em relação às questões exmanentes, formulei perguntas solicitando que eles me contassem mais sobre cada uma das lacunas identificadas. Sempre tomei o cuidado para não solicitar falas de justificativa ou outras ações que indicassem a necessidade da emissão de juízos sobre determinado fato narrado.

Após encerrar a gravação, deu-se início à etapa “4. Fase Conclusiva”. É o momento em que o entrevistador pode fazer uso de perguntas do tipo “por quê?”. É caracterizada como uma situação de maior descontração, pois a narrativa principal já foi construída. O entrevistador pode tentar extrair informações que ajudem a contextualizar melhor os fatos narrados durante a entrevista.

Jovchelovitch e Bauer (2008) chamam a atenção para a necessidade da produção das anotações referentes a essa fase logo após o encerramento das atividades. Isso evita que detalhes importantes se percam em meio às memórias do entrevistador.

Em todas as entrevistas, ao encerrar a gravação, foi desenvolvido um diálogo sobre a experiência da entrevista. Em alguns casos, surgiram informações complementares, as quais foram anotadas para auxiliar na análise futura.

A tessitura da narrativa: como as narrativas se constroem

Ao tentar compreender a produção das histórias enquanto texto de campo, deparo-me com os estudos de Passeggi (2016), os quais nos contam sobre a elaboração das narrativas de formação em um contexto de um grupo colaborativo de formação de professores. Por mais que

essa não seja a conjuntura em que esta pesquisa se insere, acredito que os conceitos elencados pela autora podem me ajudar a entender a estrutura e os momentos do texto narrativo. Da forma como a autora apresenta sua construção, optei pelo mesmo caminho, recorrendo ao que Ricoeur (1994) afirma sobre o que intitula de tríplice mimese. Segundo o autor, a construção de uma narrativa se dá a partir dos momentos da *prefiguração*, da *configuração* e da *refiguração*. Partindo desses conceitos, faço algumas considerações sobre a elaboração das narrativas, sob a ótica do tema da pesquisa, a formação de professores de Matemática, tendo como instrumento a produção dessas narrativas.

Segundo Passeggi (2016), ao iniciar a construção de narrativa, inicia-se o momento da *prefiguração*, no qual o sujeito desenvolve o que Ricoeur (1994) intitula de Mimese I. Nessa etapa, o sujeito se aproxima de suas concepções da situação que narra. É o momento em que o sujeito começa a reunir as estruturas inteligíveis, as fontes simbólicas, ou seja, tudo o que dispõe sobre o fato relatado. Esse momento é marcado pela construção de um texto que ainda não conta com uma ordenação sistemática dos fatos. Para Passeggi (2016), nele, há a evocação dos elementos que darão origem à narrativa. Assim, numa EN, é quando o entrevistado busca por suas reminiscências, refletindo sobre o que narrará ao pesquisador.

Logo em seguida, após o sujeito reunir os elementos essenciais que constituíram sua narrativa, é chegada a hora de organizá-los. Aqui, o sujeito começa a se apropriar da ação de narrar, pois começa a desenvolver sua capacidade de reflexão sobre os fatos narrados. Surge, assim, o enredo que se desenhará durante a fala do sujeito. É interessante observar a aproximação desse momento com o que Ricoeur (1994) chama de Mimese II, a qual se configura a partir de uma mediação, originada no ato de narrar, entre a singularidade da experiência que o sujeito materializa por meio de sua narrativa e a significação construída a partir da dualidade entre o individual e o social. Como afirma Passeggi (2016, p. 80),

nessa construção do enredo, as professoras [os professores] buscam compreender o que aconteceu (experiência) e o que lhes aconteceu. Aqui razão e emoção andam juntas. É nesse esforço de dar sentido ao que também lhes acontece no processo de biografização que se dá o encontro do sujeito epistêmico com o sujeito empírico, mediante a ação do sujeito biográfico, que busca em suas aprendizagens, razões, emoções, inflexões.

Cabe aqui compreender que o sujeito epistêmico é o do conhecimento, capaz de refletir, de sistematizar; já o biográfico é o do autoconhecimento, capaz de se autoconhecer, de refletir sobre si mesmo.

Ao narrar a partir das questões exmanentes “Conte-me como se deu a escolarização básica” e “Conte-me como se deu a escolha do curso de Graduação”, o sujeito está em um

processo que se assemelha ao momento de *configuração*. Nele, não são raras as idas e vindas na cronologia dos fatos. Como o foco principal da história narrada é o exercício da docência no Ensino Superior, relatar a fase da escolarização básica e da escolha do curso superior envolve uma reunião dos fatos que levaram o sujeito até ao tema central da narrativa.

Percebo também que, ao narrar em resposta às questões exmanentes “Conte-me como foi a experiência de cursar a Licenciatura em Matemática” e “Quais contribuições o curso de Licenciatura em Matemática deixou para você?”, o sujeito iniciaria seu direcionamento para o momento de configuração, pois transcorreria sobre sua formação inicial, quando se apresenta o primeiro contato com a docência a partir de uma visão profissional. A configuração se estendeu durante todas as outras questões exmanentes, uma vez que, ao narrar sobre sua trajetória na atividade docente, da Educação Básica ao Ensino Superior, os sujeitos retratam suas experiências mediante a relação entre os sujeitos epistêmico e empírico, o sujeito da experiência que se dá em um meio social, mas que se fundamenta nas significações singulares de cada um.

Já o terceiro momento, intitulado por Passeggi (2016) como *refiguração*, dar-se-ia a partir do que a autora chama de defesa da narrativa construída. Mais precisamente, essa atividade se configura como a interpretação, por parte do autor, de sua narrativa. Tal situação se aplica a pesquisas em grupos de reflexão, nos quais as narrativas produzidas são revisitadas pelos sujeitos, situação não replicada nesta pesquisa. No entanto, a refiguração ocorre na devolutiva da transcrição e textualização da EN, visto que o sujeito poderá refletir sobre sua trajetória e produzir sentido às experiências vividas mediante a leitura dos textos produzidos pelo pesquisador.

Cabe aqui ressaltar que, mesmo durante a concessão da EN, o sujeito desenvolve reflexões sobre o que narra. O ato de rememorar os fatos que o levaram até aquele momento faz com que consolide uma nova experiência, gerando novas significações.

Após a apresentação do percurso transcorrido para a produção dessas histórias, cabe, então, apresentar os participantes desta pesquisa, quem são estes professores de Matemática que narraram suas histórias. Definido o foco de pesquisa, surge a questão: quem seriam os professores a serem convidados para participar desta narrativa?

Buscando a resposta para essa pergunta, percebi que seria muito interessante pensar essa questão a partir de participantes que possuíssem trajetórias que se entrecruzassem com a minha. Com essa premissa, surgiu a ideia de buscar professores que tivessem iniciado sua formação acadêmica no curso de Licenciatura em Matemática da USF.

Desse ponto de partida, buscamos, eu e Adair, possíveis participantes que também apresentassem em sua trajetória a atuação na docência no Ensino Superior. A partir de indicações realizadas pela orientadora deste trabalho (considerando que ela atuou como docente no curso desde 2001 até seu término em 2009 e, portanto, é conhecedora dos egressos do curso) e por mim mesmo, cheguei a oito possíveis participantes, sendo que sete destes aceitaram participar. Apresento no Quadro 4 uma breve caracterização dos professores entrevistados, os quais serão identificados por nomes fictícios, escolhidos pela busca de reconhecidos matemáticos de nossa história.

Destaco que os participantes concordaram em ser identificados pelos nomes reais; no entanto, optei por utilizar pseudônimos, visto que, embora a validação da autoria das narrativas se apresente como uma característica da pesquisa narrativa, este texto circulará em espaços nos quais não há qualquer controle de acesso ou uso. Surge, assim, a necessidade de preservar a identidade dos participantes.

Quadro 12 – Apresentação dos participantes da pesquisa

Participante	Descrição	Data e duração da entrevista
Sophie ²⁷	Licenciatura em Matemática (2008); Mestrado em Educação (2013); professora do Ensino Superior em componentes curriculares relacionados à Matemática; atuante há 8 anos no Ensino Superior.	8/07/2021 46min36s
Alfred ²⁸	Licenciatura em Matemática (1995); Mestrado em Educação (2005); professor da Educação Básica (Matemática) e do Ensino Superior em componentes curriculares relacionados à Matemática. Atuou por 14 anos no Ensino Superior.	28/07/2021 59min37s
Isaac ²⁹	Licenciatura em Matemática (2009); Especialização em Ensino de Física (2017); professor do Ensino Superior em componentes relacionados à Matemática e Física; atuante há 11 anos no Ensino Superior.	26/10/2021 1h25min27s

²⁷ Sophie faz referência à matemática, física e filósofa francesa Marie-Sophie Germain (1776-1831). Tem contribuições fundamentais para as teorias dos números e da elasticidade.

²⁸ Alfred homenageia o professor de Matemática americano Alfred Oscar Coffin (1861-1933). Foi o primeiro afro-americano a conquistar o Doutorado em Biologia na *Illinois Wesleyan University*.

²⁹ Isaac refere-se ao matemático, físico, astrônomo e teólogo inglês Isaac Newton (1643-1727). Tem suas principais contribuições no campo da Mecânica, da Óptica e do Cálculo.

Caroline ³⁰	Licenciatura em Matemática (2001); Mestrado em Educação (2007); Doutorado em Educação (2012); professora do Ensino Superior em componentes curriculares relacionados ao ensino de Matemática; atuante há 15 anos no Ensino Superior.	08/11/2021 1h37min53s
Leonardo ³¹	Licenciatura em Matemática (1999); Mestrado em Engenharia e Tecnologias Espaciais (2006); Doutorado em Ensino, Filosofia e História (2018); professor do Ensino Superior em componentes curriculares relacionados à Matemática e à Metodologia do Trabalho Científico; atuante no Ensino Superior há 17 anos.	01/12/2021 1h07min05s
Katherine ³²	Licenciatura em Ciências, com habilitação em Matemática (1995); Especialização em Modelagem Matemática (2001); Mestrado em Educação (2004); professora do Ensino Básico (Matemática) e Superior em componentes relacionados à Matemática; atuante no Ensino Superior há 20 anos.	27/12/2021 1h13min27s
Joseph ³³	Licenciatura em Matemática (2000); Mestrado em Educação (2004); Doutorado em Educação (2012); professor do Ensino Superior em componentes curriculares relacionados a Matemática e ao Ensino de Matemática; atuante no Ensino Superior há 17 anos.	14/01/2022 3h21min05s

Fonte: Elaborado pelo autor.

Minha história, enquanto professor, também integrará o quadro de dados produzidos por esta investigação, a qual foi narrada a partir das mesmas questões exmanentes apresentadas

³⁰ Caroline é uma citação à astrônoma e matemática alemã Caroline Lucretia Herschel (1750-1848). Tem suas principais contribuições no ramo da Astronomia.

³¹ Leonardo faz referência ao matemático italiano Leonardo Fibonacci (1170-1250). Tem como principal contribuição a sequência de Fibonacci, entre outras construções na Álgebra, na Geometria e na Aritmética.

³² Katherine se relaciona à matemática, física e cientista espacial afro-americana Katherine Coleman Goble Johnson (1918-2020). Sobretudo, contribuiu com a construção de aplicações computacionais que possibilitaram a navegação astronômica de voos aeroespaciais.

³³ Joseph faz menção ao matemático e físico francês Jean-Baptiste Joseph Fourier (1768-1830). Tem como principais contribuições a investigação sobre a decomposição de funções periódicas em séries trigonométricas convergentes e sua aplicação aos problemas de condução de calor.

anteriormente. Esta narrativa foi apresentada em meu memorial de formação, na introdução deste trabalho.

Apenas para contextualizar inicialmente. Cursei a Licenciatura em Matemática, concluindo-a no ano de 2009. Fiz Mestrado em Educação, finalizado em 2019. Sou professor da Educação Básica. Atuo no Ensino Superior há 7 anos.

Apresentados os participantes, cabe aqui descrever a produção de nosso texto de campo. Como já citado, a elaboração do texto de campo se deu com a realização e a transcrição das EN. O texto de campo foi transformado em texto de pesquisa por meio da textualização, a qual será abordada a seguir.

A textualização: do texto de campo ao texto de pesquisa

A análise dos dados produzidos nesta pesquisa foi realizada inicialmente a partir da transcrição das EN. Compreendo como transcrição a transformação do texto oral em texto escrito, tendo o cuidado de representar com a maior fidedignidade possível a história representada.

Na pesquisa narrativa, segundo Clandinin e Connelly (2011), o ato da transcrição se apresenta como um texto de campo. Embora a ação de transformar a audiogravação e a imagem da videogravação em texto escrito, inevitavelmente, já faça uso de uma visão analítica e atenta dos fatos narrados pelos participantes da pesquisa, a apreensão do sentido essencial dessas narrativas é possível apenas a partir de um repetido contato com os dados produzidos. Por meio desse processo, os textos de campo são transformados em textos de pesquisas com a textualização. Para compreender essa ação, recorro a Garnica (2004, p. 93):

A textualização começa quando o texto já está transcrito. Uma primeira textualização consiste em livrar a transcrição daqueles elementos próprios à fala, evitando as repetições desnecessárias – mas comuns aos discursos falados – e os vícios de linguagem. Num momento seguinte, as perguntas são fundidas às respostas, constituindo um texto escrito mais homogêneo, cuja leitura pode ser feita de modo mais fluente. É também possível, nessa primeira sistematização, que o pesquisador altere a sequência do texto, optando por uma linha específica, seja ela cronológica ou temática.

Visando a produzir um material que possibilite o desenvolvimento de um pensamento analítico, tanto em um eixo individual de cada participante como também em um coletivo, a textualização se constitui a partir da separação do texto, produzido a partir das transcrições, em proposições indexadas e não indexadas. Aqui vale lembrar que, conforme Jovchelovitch e Bauer (2008, p. 106), “proposições indexadas têm uma referência concreta ‘quem fez o que,

quando, onde e por quê’, enquanto as proposições não indexadas vão além dos acontecimentos e expressão valores, juízos e toda forma de uma generalizada ‘sabedoria de vida’”.

Segundo os autores, as proposições não indexadas ainda podem ser subdivididas em dois tipos, sendo: as descritivas, aquelas que se referem a explicar como os fatos foram sentidos e experienciados, com valores e opiniões ligados a estes; e as argumentativas, vinculadas à legitimação do que não é aceito de forma pacífica pelo participante da pesquisa. No entanto, optei por não as classificar, mas apenas utilizar como “não indexadas”.

Para a concretização desse passo da análise, produzi um quadro contendo as proposições indexadas e não indexadas de cada uma das narrativas, conforme o modelo apresentado no Quadro 5:

Quadro 5 – Separação das proposições indexadas e não indexadas

Proposições indexadas	Proposições não indexadas
quem fez o quê, quando, onde e por quê?	Valores, juízos

Fonte: Elaborado pelo autor.

Por meio da identificação dessas proposições, foi possível, fazendo uso dos elementos indexados, reconstruir a trajetória de cada participante desta pesquisa; e, a partir dos elementos não indexados, analisar o autoentendimento que cada sujeito tem de sua trajetória (Schütze, 1977, 1983 *apud* Jovchelovitch; Bauer, 2008). Esse seria um primeiro momento de análise, uma vez que o pesquisador vai produzir um novo texto, buscando biografar o entrevistado, construindo sua história de forma mais cronológica e reconstruindo os sentidos que o professor atribuiu a sua trajetória.

Em minha prática de pesquisa, tomando como base a transcrição das entrevistas, realizei a separação das proposições, classificando-as em indexadas e não-indexadas. As proposições foram organizadas para a construção de um novo texto, o qual denominaremos de textualização. A transcrição das EN em um texto elaborado de forma a priorizar a identificação da trajetória profissional dos sujeitos pela temporalidade das experiências.

Ao analisar as transcrições, constato que, entre eixos temáticos eleitos, havia a separação em três momentos nas narrativas. Primeiro, nos caminhos trilhados até a Graduação, os entrevistados narram quais foram os processos que os levaram à escolha pelo curso de Licenciatura em Matemática. Segundo, na trajetória na Graduação, os participantes narram a formação mediante o curso de Graduação e de outras atividades que se deram durante esse período. E terceiro, na trajetória profissional após a Graduação, contam sobre o começo da carreira profissional, a formação continuada e o acesso à docência no Ensino Superior. Ou seja,

a partir desses três momentos, os eixos temáticos foram agrupados, possibilitando que a construção das textualizações e, conseqüentemente, do texto de análise das narrativas ocorresse por meio desta organização, priorizando a manutenção de um fluxo temporal.

Utilizando essa estrutura, retomei inicialmente as textualizações. Busquei, assim, identificar quais elementos seriam analisados para que os referenciais teóricos fossem construídos a partir da identificação de indícios da elaboração dos saberes profissionais docentes, responsáveis pela constituição da identidade profissional desses sujeitos.

Em alguns momentos, dediquei uma visão mais detalhada a alguns trechos identificados na textualização, recorri também ao texto da transcrição das EN, pois sua forma original possibilitou uma análise mais detalhada do que era observado. Ou seja, a transcrição foi utilizada de forma a complementar os indícios constatados na textualização. Destaco que, durante a textualização, não foram suprimidas proposições realizadas pelos participantes durante as EN.

Definindo esses processos, iniciei a construção do texto de análise com a leitura atenta das textualizações produzidas. A partir dela, para cada um dos momentos, identifiquei eixos temáticos comuns às narrativas analisadas, chegando à estruturação exposta no Quadro 6:

Quadro 6 – Estrutura do texto de análise: momentos e eixos temáticos

Momento	Eixo temático
Nossos caminhos até a Graduação: histórias que se entrecruzam	<ul style="list-style-type: none"> a) A escolarização básica em diferentes períodos históricos. b) A visão da figura do professor durante a escolarização básica. c) O ensino a partir de diferentes modelos pedagógicos. d) A instituição escolar e seu papel. e) A escolha pela carreira docente.
Nossa trajetória na Graduação	<ul style="list-style-type: none"> f) As expectativas e análises dos participantes com relação ao curso de Graduação. g) Os professores que marcaram a trajetória durante a Graduação. h) A relação entre formação inicial e trabalho docente. i) A participação em grupos de pesquisa durante a Graduação.
Nossa trajetória profissional após a Graduação	<ul style="list-style-type: none"> j) O início da carreira. k) A formação nos programas de Pós-Graduação. l) A participação nos grupos de pesquisa após a Graduação.

	m) O impacto da pandemia da Covid-19. n) A docência no Ensino Superior. o) A formação continuada.
--	---

Fonte: Elaborado pelo autor.

A partir desses eixos temáticos e da leitura atenta de todo o material até então produzido, foram realizados destaques nas textualizações e transcrições relacionando cada trecho possível de análise a um dos eixos temáticos indicados. Essa identificação usou cores distintas para cada eixo temático. Elegi a correspondência entre cores e eixos exposta no Quadro 7.

Quadro 13 – Identificação por cores dos eixos temáticos

Eixo temático	Cor de identificação	Eixo temático	Cor de identificação
a)	Amarelo	i)	Marrom
b)	Azul escuro	j)	Verde escuro
c)	Vermelho	k)	Rosa
d)	Cinza	l)	Azul
e)	Laranja	m)	Marrom escuro
f)	Azul claro	n)	Verde escuro
g)	Púrpura	o)	Amarelo
h)	Verde		

Fonte: Elaborado pelo autor.

Ilustro essa dinâmica aplicada nos trechos retirados da textualização da entrevista de Alfred:

Quando a empresa veio para Itatiba, eu me transféri para aquela escola, que era do Centro Paula Souza, para outra escola, que também é do Centro Paula Souza, que é a escola Rosa Perrone Scavone. Mesmo no Ensino Médio, tinha um pouco desta postura de estar trabalhado em grupo, dando monitoria, o que a gente chama de monitoria agora, assistência assim para os colegas. E isso já era um insight, um pequeno insight para eu me engrenar nessa carreira da docência, de trabalhar como professor, embora quando eu me formei no ensino médio, tinha a intenção de fazer Engenharia. Já tinha facilidade com a Matemática. Ajudava os colegas com a resolução dos exercícios. Fui estudar em Mogi das Cruzes/SP por conta de estar trabalhando em uma indústria em Suzano. Continuava a ajudar os colegas com a Matemática. Acho que foi aí que comecei como professor (EN, Alfred, 8 nov. 2021).

Expus aqui como procedi com a textualização. Vejamos, na seção seguinte, como compus a quarta parte deste trabalho.

Os indícios da constituição da identidade docente

A elaboração da quarta parte deste trabalho propõe compreender as relações que se estabelecem entre as trajetórias dos participantes e a formação da identidade, da docência na Educação Básica à docência no Ensino Superior. O caminho metodológico para a construção dessa análise envolveu a realização e uma nova leitura das textualizações já apresentadas. Tal procedimento se faz necessário pois aqui surge demanda pela aplicação de um novo olhar sobre o texto, direcionando o foco para as questões voltadas à identidade docente.

Portanto, as textualizações foram retomadas. Elegi, assim, novos eixos temáticos de análise, os quais foram criados a partir da origem dos indícios de formação da identidade docente. Foram eleitos os seguintes eixos: pessoal, que revela questões de ordem subjetiva e/ou familiar; formação, relacionado com o período de formação escolar do participante, da escolarização básica à Pós-Graduação; e profissional, que se vincula à atividade profissional do participante.

Por meio desses eixos, as textualizações foram analisadas, sendo os trechos nos quais emergiam aspectos da formação da identidade docente destacados conforme a legenda expressa pelo Quadro 8:

Quadro 14 – Legenda dos eixos: identidade docente

Eixo	Legenda
Pessoal	
Formação	
Profissional	

Fonte: Elaborado pelo autor.

A seguir, mostro um pequeno trecho retirado da textualização de Caroline no qual se acha aplicado o procedimento aqui descrito:

Como fiz curso técnico em elétrica e eletrônica, quando fui prestar vestibular, eu já prestei pensando naquilo que eu poderia pagar. Eu não tinha nem noção de que eu iria ganhar bolsa. Então era o que o meu salário dava para pagar. E aí dava para pagar Licenciatura. Eu queria na área de exatas (Caroline, EN, 8 nov. 2021).

Tomando como base o resultado deste procedimento, identifiquei possíveis itens para análise, elaborando, assim, o Quadro 9:

Quadro 9 – Descrição dos itens de análise: formação da identidade docente

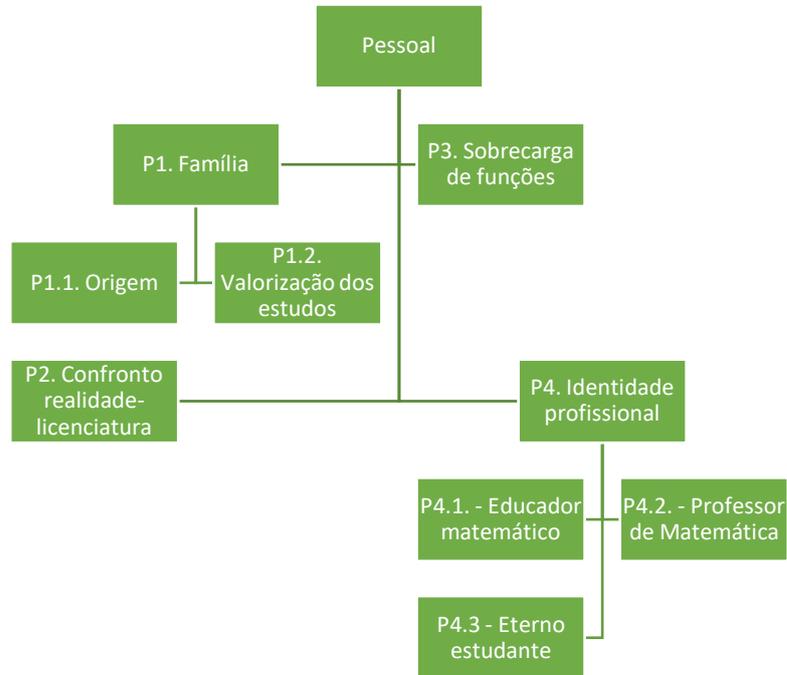
Descrição dos itens	Eixo
P1.1. - Origem familiar P1.2. - Valorização dos estudos P2. - Confronto – realidade – Licenciatura em Matemática P3. - Sobrecarga de funções P4.1. - Considera-se educador matemático P4.2. - Considera-se um professor de Matemática do Ensino Superior P4.3 - Eterno estudante	Pessoal
F1.1. - Formação básica em escola técnica pública F1.2. - Formação básica em escola pública F1.3. - Formação básica em escola técnica particular – escolas tradicionais F1.4. - Dificuldades no ensino médio – permanência F1.4. - Dificuldades no ensino médio quanto a qualidade do ensino – estudo autônomo F2.1. - Desincentivo dos professores do Ensino Médio – Licenciatura F2.2. - Primeira opção de Graduação – Engenharia F2.2. - Primeira opção de Graduação – Matemática F2.2. - Primeira opção de Graduação – Matemática pura ³⁴ F2.3. - Opção pela Licenciatura em Matemática por questões econômicas F2.3. - Opção pela Licenciatura em Matemática – influência dos amigos F2.4. - Não consegue acessar o Ensino Superior em IES públicas F3.1. - Na Graduação, ênfase na Matemática, em detrimento do conhecimento pedagógico F3.2. - Dificuldade com as disciplinas de Matemática – início da Graduação F3.3. - Atuação como monitor – durante a Graduação F3.4. - A importância da instrutoria – como usuário F3.4. - A figura de um mentor – Graduação F4. - A figura de um professor marcante – estágio supervisionado F5.1. - Participação nos grupos de pesquisa – Educação F5.2. - Atuação como instrutor – após a Graduação F5.3. - Pós-Graduação	Formação
PR1. - Trabalho durante o Ensino Médio PR2.1 - Início da carreira docente – rede pública PR2.2 - Início da carreira docente – rede particular PR2.3. - Dificuldade para trabalhar com crianças PR3.1. - Docência no Ensino Superior – IES públicas PR3.2. - Docência no Ensino Superior – IES Particular PR3.3. - Articulações	Profissional

Fonte: Elaborado pelo autor.

³⁴ A área da Matemática é composta por três subáreas: Matemática pura (voltada ao bacharel), Matemática Aplicada e Educação Matemática.

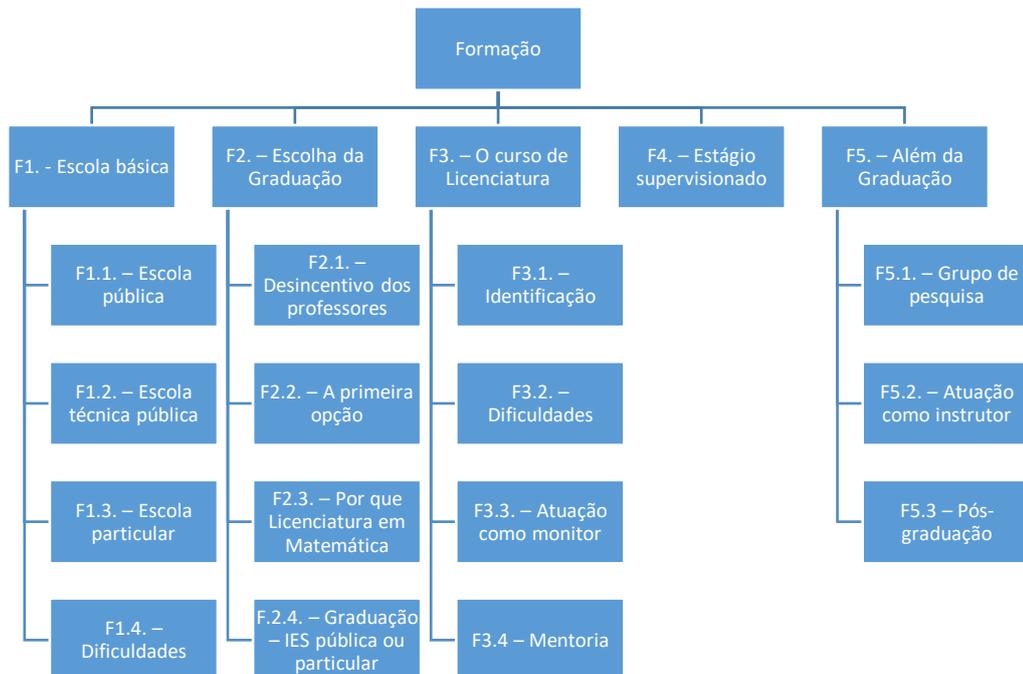
Visando à possibilidade da construção de um texto que priorize a fluidez dos itens mediante um encadeamento lógico, utilizei a apresentação criada a partir do quadro anterior para a criação dos organogramas das Figuras 2, 3 e 4, separados pelos eixos de análise.

Figura 2 – Itens de análise: eixo pessoal



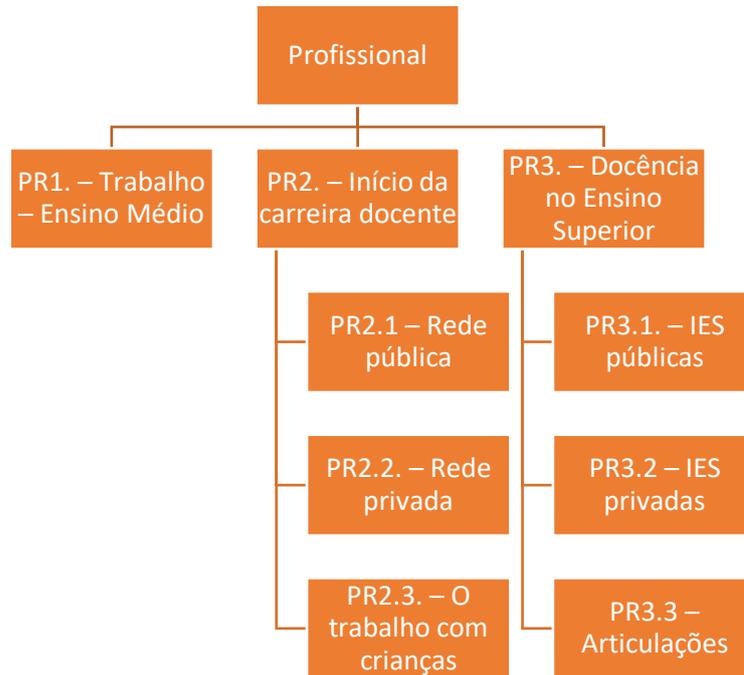
Fonte: Elaborado pelo autor.

Figura 3 – Itens de análise: eixo formação



Fonte: Elaborado pelo autor

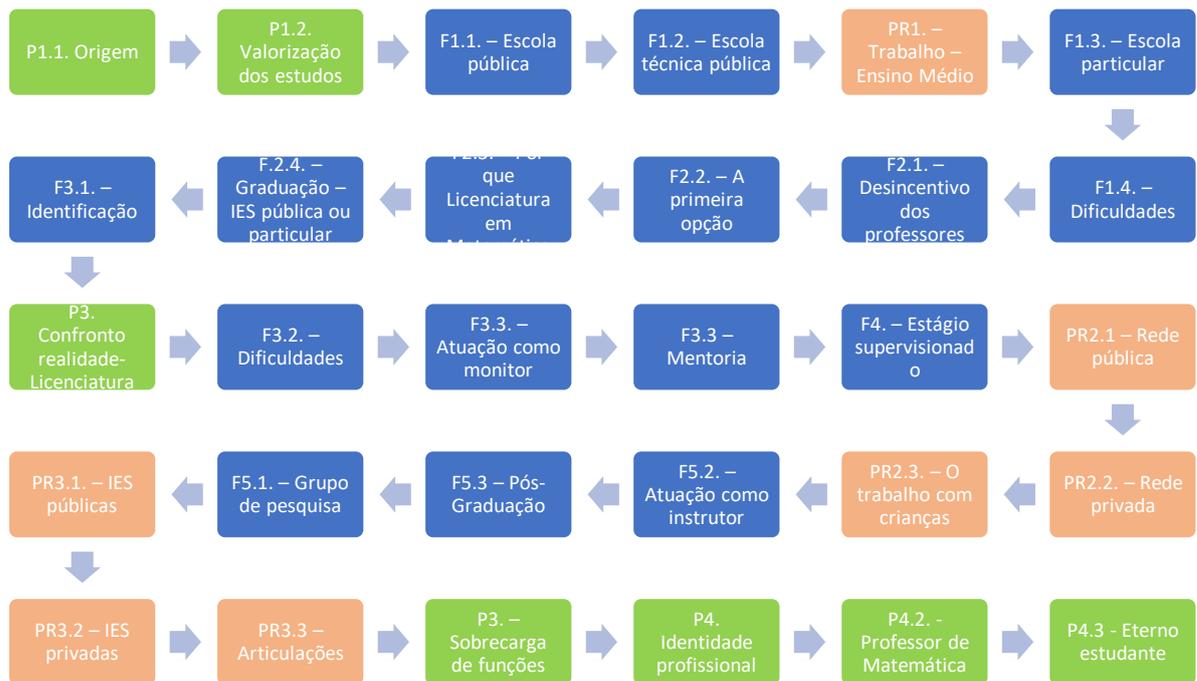
Figura 4 – Itens de análise: eixo profissional



Fonte: Elaborado pelo autor.

Por fim, fazendo uso dos organogramas, apresento, na Figura 5, o encadeamento eleito para esses itens. Destaco que a ordem de encadeamento visa a priorizar a temporalidade da ocorrência dos fatos nos quais se fundamentam os trechos das narrativas que serão citados.

Figura 5 – Encadeamentos dos itens de análise: identidade docente



Fonte: Elaborado pelo autor.

Assim, passo para a segunda parte desta pesquisa. Nela apresento as textualizações produzidas a partir das EN dos participantes.

SEGUNDA PARTE: AS NARRATIVAS QUE REPRESENTAM NOSSOS CAMINHOS

Vento, ventania, me leve para as bordas do céu
Eu vou puxar as barbas de Deus
Vento, ventania, me leve para onde nasce a chuva
Pra lá de onde o vento faz a curva
(Álvaro *et al.*, [20--]).³⁵

Nossas histórias se fazem a partir de muitos movimentos. Muitos destes são conscientes, outros não. Os ventos descritos pela música fazem refletir os movimentos provados por essas forças, as quais podemos perceber ou não, às quais podemos resistir ou não. Assim, trago aqui as textualizações produzidas a partir das transcrições das EN, meu objeto de análise. Como já citado, os participantes encontram-se identificados por pseudônimos escolhidos tendo como critério a seleção de figuras importantes para o desenvolvimento do conhecimento matemático ao longo da história.

A seguir apresento as textualizações produzidas a partir das entrevistas realizadas. O processo para chegar a tais construções iniciou-se com a transcrição integral do conteúdo gerado na gravação das entrevistas. Todos esses dados brutos foram organizados e classificados, conforme metodologia já descrita, o que produziu o texto de pesquisa que aqui se apresenta.

É fato que, ao elaborar essas textualizações, modifico o texto inicialmente produzido pelos participantes. Porém, tal mudança deve se pautar apenas na melhor organização das proposições originalmente construídas, mantendo a essência da narrativa. Mas ele se constitui um texto de pesquisa dentro da investigação narrativa.

³⁵ Música interpretada pela banda Biquini, e composta por Alvaro Prieto Lopes, Bruno Leonardo Brugni Nunes, Carlos Augusto Pereira Coelho, Carlos Beni Carvalho de Oliveira, Elsie da Silva e Miguel Flores da Cunha.

Sophie: eu gosto um pouco de rigidez

Os caminhos até a Graduação

Nasci em São Paulo, capital, onde iniciei meus estudos na pré-escola. Lá estudei até o primeiro ano do Ensino Médio. Eu sempre estudei em escola pública, sempre, a vida inteira, nunca estudei em escola particular. Da pré-escola até terminar o Ensino Médio, eu estudei em escola pública. Só que, assim, a escola em que eu estudei era uma escola modelo, lá em Guarulhos, a cidade onde eu morava. Era uma escola modelo. Na época, chamava escola modelo, hoje não sei. Mas era uma escola onde tudo era muito rígido, e eu gosto um pouco de rigidez, desde a época de escola. Na época, o Ensino Médio era separado por áreas do conhecimento. Eu cursava a área de Ciências Biológicas, mas também gostava da área de Ciências Exatas. Concluí o Ensino Médio em Itatiba/SP.

Então, eu já tinha em mente o que eu iria fazer na faculdade, era Biológicas, não era nada de Exatas [risada]. Bom, terminei o Ensino Médio e prestei para Engenharia de Alimentos e prestei para Nutrição, mas eu sofri um acidente muito sério de carro e eu não pude continuar os estudos, meus estudos foram interrompidos. É, foi muito grave, eu fiquei muito tempo em tratamento, tal, enfim. Nesse período aí, que eu não pude estudar, que eu estava em tratamento, quando já estava bem melhor, eu fui fazer um cursinho para eu não ficar parada. Após isso, retornei para São Paulo/SP e comecei a trabalhar. Nesse período, me casei, tive filhos e retornei para a cidade de Itatiba/SP.

De volta à cidade, me interessei novamente pelos estudos, buscando inicialmente o curso de Nutrição, porém não havia instituição que ofertasse tal curso na cidade. Dessa forma, me interessei pelo curso de Matemática. Sempre gostei de estudar, tendo interrompido minha trajetória por conta dos conflitos intrapessoais no período da adolescência e por conta da falta de apoio de meu marido, na época. A escolha pela carreira de professora se deu por conta dos possíveis benefícios para os filhos. Ser professora nunca foi uma opção. Carreira de professora não é uma carreira que eu almejei, nunca pensei em ser professora. Minha mãe é daquelas que falava: “Vai fazer Magistério, é tão bonito”. Eu falava: “Deus me livre, fazer Magistério, eu não quero ser professora nunca”. Bom, mas aí eu falei: “Vou fazer Matemática, que é uma coisa que eu sempre gostei, sempre tive facilidade de entendimento, e isso pode me trazer benefícios agora, porque eu tenho os filhos, de repente eu consigo uma escola onde meus filhos possam ter bolsa”. Isso eu já comecei a projetar na cabeça. As férias serão concomitantes com as dos

meus filhos, eu pego férias, e eles também. Falei: “É isso que eu vou fazer”. Aí, fui. Entrei no curso de Matemática.

A trajetória na Graduação

Entre na universidade. É, eu era a mãe da turma, entrei velha já, eles eram todos novinhos, adolescentes que acabaram de sair do Ensino Médio; e eu nessa turma aí. Não tinha um mais velho nessa turma, só eu mesmo. Eu me equiparava em idade só com as professoras, o resto todo, alunos novinhos. Logo no início dessa trajetória, comecei a participar da iniciação científica, pesquisando as crenças de alunos e professores para com o ensino de Matemática. Bom, me apaixonei pela pesquisa, já na iniciação, comecei a participar do grupo Grucomat [Grupo Colaborativo em Matemática], que era um grupo da Adair, da professora Regina Grandó, tenho muito carinho por ela também. As duas me ensinaram muito, e o grupo era coordenado por elas. Foi um período de grande aprendizado por conta da intensa troca de informações do grupo. O grupo se apresentava como um espaço muito aberto a discussões sobre a prática docente.

Ainda cursando a Licenciatura, comecei a trabalhar como professora eventual da rede pública de ensino. No início da carreira, encontrei dificuldades tanto financeiras como com relação ao contato com a equipe gestora da escola. Foi muito difícil estabelecer relações com os outros professores da escola. Professores que não são parceiros. Você entra em uma sala dos professores, toda tímida, você ainda é aluna, você não sabe fazer as coisas ali, fazer a burocracia. Aí você pergunta, o colega não te ajuda. Você entra na sala dos professores e fala “boa tarde!”, toda meia acanhada; de dez, dois te respondem, o resto conversando em paralelo, nem olham para o professor novo que chegou. Eu passei por essas situações. Então, tem escola que você fala: “Que maravilha trabalhar nessa escola”. E tem escola que você fala: “É hoje que tenho que ir para lá”. E, infelizmente, essa é a realidade que eu vivi. Não me dei bem em escola pública. Não curti trabalhar em escola pública. Se eu enumerar todas as escolas que eu trabalhei, eu te falo que eu gostei de duas. Por que que eu gostei? Porque tinha uma direção e coordenação muito firmes. Uma direção e coordenação que faziam com que a escola funcionasse. As outras não. Então, eu tinha dificuldade em manter a sala. E se eu mandasse alguém para fora da sala de aula, a diretora me chamava a atenção, que não era para mandar para fora, que era para ficar com o aluno atrapalhando, gritando, fazendo o que tinha para fazer.

Então, essas coisas foram me minando para dar aula na escola pública. Logo em seguida, concluí a Licenciatura e deixei de participar do Grucomat.

A trajetória profissional após a Graduação

Apenas trabalhando, comecei a lecionar como contratada na rede pública de ensino do estado de São Paulo, atuando inicialmente em diversas escolas. A partir desse momento, consegui melhorar a questão do relacionamento com os outros professores das escolas em que estava a lecionar. Prestei concurso para professora na rede (estado de São Paulo), passei, mas não assumi o cargo. Na verdade, não gostei de trabalhar na escola pública, tive muitas dificuldades no contato com as equipes gestoras das escolas. Eu sempre estudei em escola pública. Meus filhos não estudaram em escola pública, porque eu tive a sorte de conseguir colocá-los no Sesi [Serviço Social da Indústria] e, depois, como eu dava aula em uma escola particular, eu tinha bolsa, acabei levando-os para a escola particular. Mas, se eles tivessem que estudar em escola pública, eu teria escolhido a escola a dedo. Não iria colocar na escola de meu bairro, por exemplo. Ia dar um jeito, pegar o endereço de alguém para colocar em uma escola séria.

Após esse período, comecei a lecionar nos anos finais do Ensino Fundamental, na rede particular. Com isso, tive uma nova experiência, passei a gostar do trabalho. Embora tenham surgido outras oportunidades de trabalhar na rede pública, decidi não participar dos concursos e processos seletivos. Porque o que eu ando vendo aí não está muito sério. Esse negócio que vai passando, eu falo por mim. O aluno não faz nada, só atrapalha, ele vai lá sei lá para quê, mas vem a orientação do coordenador para dar um trabalho e dar 5 de nota que ele vai passar. Isso acabava comigo! Jogava meu diploma no lixo, picava, amassava e pisava, sabe? E eu não dava, e eu mantinha. Confrontava o coordenador, e o coordenador batia de frente comigo. Era um inferno! Ele não vai ficar, aí passa no conselho. Todos os professores davam, eu não dava. Aí passava o aluno pelo conselho. Então, isso se torna um clima ruim, e assim foi minha vida na escola pública, porque eu não admitia esse tipo de coisa. E eu não tenho que admitir, eu tenho que fazer o que eles mandam, meio que assim. Eu simplesmente não fazia, porque não aceito.

Você tem que olhar para um monte de coisa, um monte de questões que eu não estou preparada para isso. Eu estou preparada para dar aula de Matemática. Eu acho que tem que aprender. Eu acho que, quando fala que a educação é o futuro, é no sentido amplo, eu sei, mas ainda sou daquelas que a Educação vem de casa, só que não. Eu não tenho tempo para educar e ainda ensinar Matemática. Fica complicado, você dar educação e ainda ensinar Matemática. A educação da escola, para mim, é a educação formal. A educação formal que eu digo é a

educação daquilo que não se aprende em casa. Só que, em casa, parece que não está aprendendo nada. Está aprendendo tudo na escola, e aí fica muito difícil.

E a escola particular não é assim. É um pouco diferente, um pouco diferente. Tem problemas? Tem, mas são outros problemas, não são esses, são outros. E eu me dou melhor com os outros problemas do que com esses. A educação mudou demais, e vem esse negócio que tudo pode, o que você tem que ser dentro da sala de aula, essa é minha visão dentro da escola pública; você ser professor de Matemática, na escola pública, meio que é secundário. Primeiro você tem que ser psicólogo, advogado. Você tem que olhar para um monte de coisa, um monte de questões que eu não estou preparada para isso. Eu estou preparada para dar aula de Matemática.

Em meio ao início de minha carreira docente, fui convidada para participar do processo seletivo para o Mestrado, pleiteando uma bolsa de estudos pela Capes. Fui aprovada e comecei a cursar o Mestrado sob a orientação da Prof.^a Adair. No projeto de pesquisa, acompanhei uma professora do Ensino Fundamental, anos iniciais, em especial olhando para suas práticas relacionadas ao ensino de Matemática. Destaco a importância da parceria que estabeleci com a professora regente da sala de aula em que estava desenvolvendo minha pesquisa. Notei a dificuldade que essa professora tinha para com o ensino de Matemática. Durante o período da pesquisa, participei das aulas auxiliando a professora na condução das aulas de Matemática.

Meu projeto de pesquisa se deu em um contexto de integração com o trabalho de outros mestrandos em diversas áreas da Educação Matemática. O que atrapalhava os estudantes eram as crenças limitantes, a braveza do professor, esse tipo de coisa, a relação aluno e professor. Mas ali eu enxerguei que esses alunos poderiam também virar professores e carregar esses problemas. E eu me deparei com a professora, que ela foi uma [aluna] que tinha problemas com a Matemática desde criança, se torna pedagoga, detestando a Matemática, mas ela tem que ensinar. Nesse percurso, percebi as possíveis relações entre o tema que estava pesquisando no Mestrado e o que havia desenvolvido no período da iniciação científica, na Graduação. Durante o Mestrado, comecei a participar do grupo Hifopem. Foram momentos que colaboraram muito para minha formação. Pude participar de congressos, escrever artigos. Decidi me afastar das aulas na rede particular para me dedicar apenas ao Mestrado. Concluí, assim, o Mestrado.

Após a conclusão do Mestrado, fui convidada a participar de processo seletivo para docente do Ensino Superior. Fui contratada. O início da docência no Ensino Superior não foi fácil. A falta de experiência e o nervosismo me atrapalhavam muito. Comecei lecionando Cálculo Diferencial para uma turma de Engenharia Mecânica. Você, sem experiência nenhuma

de universidade, em meu primeiro dia de aula, eu chorei. Eu entrei na sala de aula, era uma sala muito numerosa, que depois eles desmembraram. Era uma sala com 97 alunos, a última sala daquele prédio, que agora é [nome de um colégio], antes não era, aquele primeiro prédio, a última sala do terceiro andar. Eu lembro que, para chegar lá, já era difícil por conta de ser o terceiro andar, aí eu entrei naquela sala e me deparei com 97 homens, porque só tinha umas 4 meninas perdidas ali no meio, eu perdi a voz, eu não sabia o que fazer, eu deixei o material e falei que eu ia buscar um giz. Na verdade, eu ia tomar uma água, porque eu estava passando mal. Aí eu voltei, eles estavam rindo, o que me causou mais nervoso ainda, eles falaram assim: “Professora, olha a caixa de giz aí!”. No Ensino Superior, encontrei uma situação diferente quanto ao relacionamento com os professores.

Estabeleci importantes parcerias com os colegas. Compartilhar as experiências foi fundamental para me formar enquanto docente do Ensino Superior. Então, o primeiro semestre foi muito difícil, quando eu me vi ali, eu e eles na sala de aula. Em compensação, na USF, eu encontrei professores que me ajudaram muito. Muito diferente da referência que eu tinha de professor lá da escola pública, porque a referência que eu tenho da escola pública, generalizando, é que eles têm raiva de você. Parece que você está ali para tirar o lugar deles, mesmo você sendo de outra disciplina, mesmo você nem sendo de História, de Português, isso generalizando, porque é lógico que aí tem um parêntese, porque sempre tem pessoas bacanas, mas é assim, a maioria. E na USF, pelo contrário, os professores, pelo menos a mim, me acolheram muito bem. É muito legal que meus colegas de trabalho, uma parte deles, foram meus professores. E é muito legal, porque a USF abriu as portas e os professores, não só os professores, a equipe toda, me abraçou. Na docência, é fundamental reconhecermos que não sabemos tudo. É necessário improvisar. Nesse momento, ainda falta base para atuar no Ensino Superior. Meus colegas da Graduação, muitos, construíram suas trajetórias na Educação Básica, mas apontam insatisfação com relação aos salários recebidos.

Quanto a minha formação continuada, destaco a participação nos grupos de pesquisa, o Grucomat e o Hifopem. Embora a instituição (universidade) ofereça atividades de formação continuada, estas não atendem às expectativas. Embora o Mestrado colabore para o processo de formação continuada do sujeito, este não dá conta de formá-lo para todas as demandas de sala de aula.

Alfred: Foi o prazer de ensinar que me fez ficar na profissão docente

Os caminhos até a Graduação

Sou natural de Itatiba/SP e tive toda minha formação básica em escolas públicas. Cursei os anos finais do Ensino Fundamental em uma escola técnica do Senai [Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial]. Não sei se quando eu estava ali no Ensino Fundamental, no Ensino Básico na verdade, na quinta série que a gente chamava, que acabei fazendo em uma escola do Senai por conta da profissionalização, fiz um curso de Mecânica Geral e, na época, eu fiz o Senai. A gente tinha um currículo que me dava a formação, do que a gente chamava de primeiro grau, até oitava série, na época. Eu comecei o Ensino Médio lá em Mogi das Cruzes, por conta de trabalho, que eu trabalhava em uma empresa japonesa, lá em Suzano. Então, eu comecei o Ensino Médio lá em Mogi das Cruzes. Depois me transferi para Itatiba. Sou natural de Itatiba mesmo, mas eu fiquei um período trabalhando em Suzano.

Quando a empresa veio para Itatiba, eu me transferi para aquela escola, que era do Centro *Paula Souza*, para outra escola, que também é do Centro *Paula Souza*, que é a escola [nome]. Mesmo no Ensino Médio, tinha um pouco dessa postura de estar trabalhando em grupo, dando monitoria, o que a gente chama de monitoria agora, assistência assim para os colegas. E isso já era um *insight*, um pequeno *insight* para eu me engrenar nessa carreira da docência, de trabalhar como professor, embora, quando eu me formei no Ensino Médio, tivesse a intenção de fazer Engenharia, já tinha facilidade com a Matemática. Ajudava os colegas com a resolução dos exercícios. Fui estudar em Mogi das Cruzes por conta de estar trabalhando em uma indústria em Suzano. Continuava a ajudar os colegas com a Matemática. Acho que foi aí que comecei como professor.

Então eu tinha três opções: uma era Engenharia Mecânica, a outra, eu tinha vontade de estudar Física, e a Matemática, que eu acabei ficando, na USF, onde eu estudei a Graduação, a gente tinha o curso que era Ciências com habilitação plena em Matemática. Isso em 1993, quando eu ingressei na universidade, como graduando. E como eu tinha comentado com você, eu tinha aquela intenção de ser engenheiro ou físico, acabei optando pela Matemática, até por uma questão econômica também, sendo um curso que eu não teria que investir tanto dinheiro. Não tinha tanta possibilidade assim. Por questões econômicas, fiz a opção pelo curso de Matemática. Era o que o dinheiro conseguia pagar. O curso ofertava a habilitação em Ciências da Natureza e Matemática.

A trajetória na Graduação

Durante a Graduação, participei de um projeto desenvolvido pela universidade, o qual tinha por objetivo atender, aos finais de semana, alunos com dificuldades de aprendizagem da rede pública municipal de ensino, em Itatiba. Participar desse projeto me possibilitou visualizar que tipo de dúvida os alunos tinham, a possibilidade de aprender na prática. Ao trabalhar nele, vi que o sujeito pode se frustrar com a profissão docente, caso não esteja convicto de sua escolha profissional. Precisei realizar estudos extras para dar conta da demanda do projeto.

Também, em meio à Graduação, exerci a função de monitor voluntário na universidade, auxiliando os alunos do curso de Matemática e de outros cursos. Continuei a fazer o que vinha fazendo desde a escola básica: ajudar os colegas com a Matemática. Foi o prazer de ensinar que me fez ficar na profissão docente.

O Prof. Gelson Spaleta foi muito importante para minha formação. Durante a Graduação, no primeiro e segundo ano, foram muitos estudos com ênfase em Ciências da Natureza, só no terceiro ano fui estudar diretamente a Matemática. Nesse momento, cursei o estágio, mas este se apresentou como limitado para minha preparação para atuar em sala de aula. Hoje analiso que o curso de Graduação foi limitado na tarefa de formação de um professor de Matemática. O que foi estudado durante o curso era muito divergente das demandas do dia a dia da sala de aula, pensando no professor de Ensino Fundamental, que seria um professor de Ciências. Então, por exemplo, [havia] disciplinas como a Geologia, a Física, mas não a Física no sentido do que se trabalha dentro do Ensino Médio, mais focada na disciplina de Ciências do Ensino Fundamental. Então, tinha essa prioridade, pelo menos no primeiro e segundo ano.

No terceiro ano da Graduação, já especificou mais a Matemática, mas ainda numa discussão pedagógica limitada, como, por exemplo: tinha lá a Matemática, mas era a Matemática como o Cálculo, o Cálculo Avançado, Cálculo 2, Cálculo 3. No terceiro ano, que, apesar de ter o estágio, o estágio ainda era um pouco limitado para preparar, entre aspas, para a sala de aula. Nesse sentido, eu achei que meu curso deixou a desejar. Mas é aquela questão, acho que isso é válido não só para a disciplina de Matemática, principalmente hoje, com o avanço tecnológico, que existe a necessidade da Pós-Graduação, cursos após a formação. Com certeza, eu fui monitor durante minha Graduação e, se a gente pensar no sentido de função em si, e não de usar o nome, desde o Ensino Fundamental, quando eu estava no Senai, que era o período de escola de quinta a oitava série, eu fazia também esse trabalho totalmente de forma voluntária, acho que pelo prazer de explicar um determinado exercício para o colega e ver o que o colega entendeu. Então, acho que isso animou um tanto para eu ingressar na carreira de

professor de Matemática. Isso tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio, e na Graduação a mesma coisa. Isso foi bastante determinante para eu ter uma sequência como um docente do Ensino Superior. Foi determinante.

Durante a Graduação, já estava trabalhando como professor na rede pública de ensino, em diversas escolas. Comecei a trabalhar como professor quando fiquei desempregado. O início foi bastante desafiador, pois ainda não havia cursado nenhum componente curricular pedagógico, pois estava no primeiro ano da Graduação. No início, comecei lecionando aulas de Ciências da Natureza, mas depois me dediquei apenas ao ensino de Matemática. Não gostava da aula de Ciências, preferia a Matemática.

Não tenho grandes lembranças da primeira escola em que lecionei. Acho que porque não passei muito tempo nessa escola.

A trajetória profissional após a Graduação

Logo ingressei como professor concursado na rede pública de ensino do município de Itatiba. Já faz 20 anos que estou lá, na mesma escola. No início, eram turmas numerosas, o que se apresentou como uma complicação, a qual era agravada pela falta de materiais didáticos. Me considero um “dinossauro” na escola, criei raízes. Quando eu comecei, tinha um monte de dinossauros, hoje eu sou um dinossauro. É que, até por uma certa comodidade, por conta de a escola estar próxima de onde eu moro, já tive opções, possibilidades de mudar de escola, mas não valia a pena. A gente acaba criando raiz, mas, assim, graças a Deus, estamos conseguindo fazer um trabalho que não é de pessoa que se acomoda. Sou efetivo e não preciso me preocupar com mais nada, tenho mais pontos que a maioria dos professores da rede. Eu não tenho essa visão de que, por ter mais pontos, ninguém assim ameaça meu cargo, então eu não preciso trabalhar, estudar. Muito pelo contrário, continuamos sempre buscando ler, aprender mais.

Mas o que acontece, essa é uma das vantagens de ser professor, a gente leciona a mesma matéria, mas, pelo fato de, a cada ano, você ter um grupo diferente, um grupo novo, mesmo sendo a mesma matéria, nunca a gente dá do mesmo jeito. Digo: “O Prof. Alfred de Matemática é um cara que gosta do que faz, faz por amor à arte, é o cara que olha para o aluno, que, por mais que o aluno fale que não gosta daquilo, o Alfred é aquele que vai tentar fazer com que esse aluno, com o tempo, pense diferente”. Vejo que o trabalho que estou desenvolvendo nesta escola é positivo. Não estou acomodado, mesmo estando na situação estável de concursado. Sempre precisamos estar analisando a situação, precisamos estar preparados para nossas aulas. Não é possível repetir ações.

Também durante este início da carreira fui convidado para trabalhar como instrutor na USF. Na função de instrutor, eu acabei tomando um pouco mais de contato com as disciplinas do Ensino Superior. Fiquei um bom período trabalhando com a professora Katherine, colega sua na universidade e colega minha também no ensino básico aqui na Prefeitura de Itatiba; eu trabalhei bastante ali com ela como instrutor, e a função do instrutor era atender toda a demanda de dúvidas dos alunos da universidade em diversos cursos, sobretudo no curso de Matemática que tínhamos.

Quando terminei a Graduação, julgava não estar pronto para exercer a função de professor, por isso busquei um curso de Especialização, uma Especialização em Etnomatemática. Esse foi meu primeiro contato com o conceito de Modelagem Matemática.

Decidi cursar uma disciplina como aluno especial no Mestrado em Educação. Eu me interessei pelo Mestrado buscando a construção de uma carreira no Ensino Superior. Nessa fase, também participei do Grucomat/Grucogeo [Grupo Colaborativo em Geometria]. Nesse momento, tive a oportunidade de, a partir do encontro com alunos graduandos, pós-graduandos e professores da rede, desenvolver estudos voltados à Geometria. Isso colaborou para a formação de todos os envolvidos. No grupo de pesquisa, a gente fazia as atividades. Eram os alunos da Graduação, alunos-professores da rede. Construíamos atividades e aplicávamos na escola. E minha escola foi assim uma espécie de laboratório para a gente, por conta do grupo de pesquisa; a gente fazia as atividades e aplicava com os alunos; recolhia o registro dos alunos e levava para o grupo, para discussão e análise do que era produzido.

E esse movimento de produzir material, trabalhar com o aluno efetivamente na sala de aula, voltar e analisar, foi um período que eu sinto muita falta hoje, que foi um período de bastante produtividade, de bastante produção de conhecimento, conhecimento não só da Matemática em si, mas do conhecimento pedagógico. De saber do grupo colaborativo, coisa que a gente não sabia, não via na Graduação. Saber sobre os tipos de pesquisa que estavam muito vigentes na época, aulas investigativas, que depois acabaram tendo essa ideia de metodologias ativas, de ter o aluno como um protagonista da produção de seu conhecimento. Tudo isso tem um pouco de pé na ideia dos grupos colaborativos, assim, e ajudou muito nessa formação continuada.

Fui convidado, pelo Prof. Gelson Spaleta, a participar do processo seletivo para uma vaga de instrutor remunerado na universidade. Acabei sendo contratado para a função. Acumulei as funções de professor da rede pública de ensino, no período diurno, e instrutor na universidade, no período noturno. Exercer a função de instrutor foi determinante para a

construção de minha carreira como docente no Ensino Superior. Durante esse período, pude observar as mudanças curriculares pelas quais o curso de Matemática passou, as quais vejo que contribuíram para sua melhoria. Também vejo que essas mudanças que as normatizações impostas pelo MEC acabaram por promover retrocessos na qualidade do curso.

Deixei a função de instrutor para ingressar na USF como docente em diversos cursos. Nesse período, me afastei durante um ano e meio das atividades de professor da Educação Básica para concluir o Mestrado.

Em um dado momento, direcionei minha atenção para as questões voltadas ao ensino EaD [Educação a Distância] por conta das novas políticas adotadas pela instituição de ensino. O ensino a distância nos impulsiona para a necessidade de conhecer novas metodologias, novas estratégias.

Após anos, encerrei minhas atividades no Ensino Superior. Hoje me dedico exclusivamente ao ensino básico. Me considero um professor do ensino básico que acredita na transformação da criança, que não desiste do ser humano.

A participação no grupo de pesquisa Grucomat/Grucogeo fez parte de minha formação continuada, foi um ganho efetivo e muito proveitoso. A escola em que trabalhava, na rede pública municipal, foi utilizada como laboratório do grupo de pesquisa. No grupo, planejávamos atividades, as aplicávamos na escola e analisávamos os resultados no grupo. Acho muita falta nesses momentos. Foram momentos de muita produtividade. Era uma construção de saber colaborativo. Pude conhecer muitas pesquisas em andamento.

Participo das ações de formação continuada promovidas pela rede pública de ensino. Quando comparo essa forma de formação continuada com a participação no grupo de pesquisa, vejo que, na formação da rede, o professor é obrigado a estar presente, ele não faz a busca por novos conhecimentos. Já no grupo de pesquisa, os professores estão mobilizados pela obtenção de novos conhecimentos. Era a possibilidade de a academia ir até a escola. Embora tenhamos estudos teóricos na formação promovida pela rede pública, não há o momento de reflexão sobre a própria prática. Os professores aceitam essa ação.

Vejo que a formação continuada é necessária para atender as demandas originadas nos diferentes tipos de pensamento. Também tive a oportunidade de atuar como formador na rede pública de ensino, mas não aceitei, pois acreditava não ter o que ofertar para a equipe docente.

Isaac: Querem formar um professor que saiba os porquês da Matemática

Os caminhos até a Graduação

Sou natural da cidade de Socorro, no estado de São Paulo. Sempre estudei em escolas públicas nessa cidade. A escola sempre foi um ambiente confortável para mim. Gostava do ambiente escolar, das interações com os colegas e professores. Ficava triste quando não podia ir para a escola.

Meu pai participou muito de meu processo educacional, sempre promovendo estímulos para meu desenvolvimento cognitivo. Ele era uma pessoa muito carinhosa, gostava de sempre estar aprendendo coisas novas. Foi meu modelo de formação.

De origem simples, meu pai cursou apenas o Ensino Fundamental na EJA, tendo um rendimento escolar razoável. Por não ter tido acesso aos níveis mais avançados de estudo, não teve a oportunidade de evoluir profissionalmente. Ele sempre trabalhou na indústria metalúrgica.

A partir do exemplo de meu pai, decidi optar pelos estudos ao invés de uma atividade profissional voltada ao esforço físico. Então, meu pai teve muita dedicação e, digamos, ele pensou assim, eu vou criar esse menino. E ele era uma pessoa que se interessava por muita coisa. Então, lia livro de Medicina para entender o funcionamento do coração, do sistema circulatório; se ele não conhecia uma palavra, ele pegava o dicionário e ia pesquisar o significado; fazia leitura de Geografia e História, que era uma parte que ele gostava muito. Então eu tinha esse modelo referencial de pessoa. Eu acho que o principal modelo que a gente tem de formação são os pais, e eles vão dar a maior parte de nosso reflexo, a gente vai apropriar muita coisa das tendências deles.

E isso que eu acho que foi a parte mais importante, sempre incentivando, e eu via nessa figura, por exemplo, ele não tinha nota em Matemática, mas teve uma passagem que, eu acho, eu estava na quinta série, atual sexto ano do Ensino Fundamental, a gente estava aprendendo a calcular volume de cilindro, olha que coisa linda, né, a gente pega a área, π [π], R ao quadrado, vezes a altura; e meu pai estava construindo um poço. Então, eu tenho tanto de altura de coluna d'água, o diâmetro do anel é tanto, eu vou ter x metros cúbicos de água, que são x litros. Ele estava fazendo isso de cabeça. Então eu virei para ele e disse: “Está errado”. Ele falou: “Está errado por quê?”. Eu: “você não usou π , né?”. Então ele falou: “Então faz do jeito que sabe”. Então, eu fiz a continha ali, dava, sei lá, 2030 litros, e a conta dele tinha dado 2000 litros. Falei:

“São 2030 litros e não 2000”. Aí ele falou: “O que eu faço com 30 litros?” Esses 30 litros a mais, eles servem no que aqui?”. Eu falei: “Nada”.

Durante o Ensino Fundamental, tive bons professores que incentivavam a pesquisa e a procura pelo conhecimento. Isso foi necessário.

Quando passei a ter professores especialistas, estes não escutavam tanto os alunos. No terceiro ano do Ensino Fundamental, a professora de Ciências da Natureza solicitou um trabalho. Foi o primeiro contato com o ato da pesquisa. Alguns professores escutavam os alunos. Esses professores contribuíram para meu interesse pelas Ciências da Natureza, em especial, a Física. Não gostava de componentes curriculares como Geografia, História e Língua Portuguesa. Era interpretação de texto ou localização de informações no texto.

Do sexto ao oitavo ano tive aulas com uma professora de Matemática marcante. Essa professora dava destaque para o trabalho com os conceitos da Geometria. Surge aí uma forma de pensar questionadora, buscando uma explicação para os conceitos matemáticos estudados. Essa professora dizia: “Matemática é igual religião, você aceita e abaixa a cabeça”. Apreendi muitos conceitos matemáticos nesse período, mas sem a compreensão de sua origem. Nesse período, acredito que a compreensão da Matemática se dava apenas pela mecanização do algoritmo e leis, não havendo a necessidade da compreensão da origem destes objetos matemáticos. Eu sempre fui questionador. Então eu questionava: “Mas por que a fórmula de Bhaskara é daquela forma? Por que que aquilo é naquele formato?”. Eu não aceitava muito a questão: é isso e ponto. Exatamente porque você vai para a Física, você vai entender o processo físico, não é uma fórmula. O movimento ocorre tal e tal e é descrito por isso. E chegou no ponto que era o Teorema de Pitágoras. O triângulo retângulo, você tem o Teorema de Pitágoras que é a hipotenusa ao quadrado, que é igual a soma do quadrado dos catetos, e eu perguntei para a professora: “Mas por quê? De onde que Pitágoras arrancou esse trem?”. E eu tive a resposta mais surpreendente de minha vida: “Matemática é igual religião, você abaixa a cabeça e aceita!”.

Na primeira série do Ensino Médio, tive aulas com um professor formado em Engenharia, que queria ter feito Matemática como Graduação, mas foi forçado pelos pais a fazer Engenharia. Ele não gostava de lecionar para adolescentes, preferia a EJA. Ele foi obrigado a assumir a turma da primeira série do Ensino Médio.

Não tive problemas com a Matemática. Mantive a visão do Ensino Fundamental. Eu achava as aulas do professor boas. A partir de determinado momento, por conta de problemas de indisciplina da sala, o professor deixou de explicar o conteúdo, apenas passava na lousa o

que deveria ser realizado. Passei a gostar de aprender sozinho, embora percebesse que dava trabalho. Hoje vejo que foi uma vantagem desenvolver isso. O professor não atuou como limitador do conteúdo que estava sendo estudado naquele momento.

Daí chegou o segundo ano do Ensino Médio e aconteceu o fato que mudou tudo. Eu tinha uma professora de Física que não sabia Física, ela era formada em Matemática e podia assumir aulas de Física. E ela, sem saber Física, ela ensinou Física. Ela pegava o livro, estudava Física toda semana para dar uma ou duas aulas de Física na semana. Errava? Errava. Ela estava tentando. A gente corrigia, ela falava: “Obrigado e tal”. Então eu percebi que ela estava se esforçando ao máximo para dar a melhor aula que ela conseguia.

Na terceira série do Ensino Médio, a professora de Matemática foi marcante, uma professora experiente na rede pública de ensino. Ela reconheceu minha facilidade para a compreensão dos conceitos matemáticos. A partir daí, passou a dedicar uma atenção especial a minhas demandas. Utilizava uma metodologia de aula tradicional. O professor explica, e os alunos fazem exercícios. A professora não contava piadas, mas mantinha um bom clima em sala de aula. Em suas aulas, essa professora dedicava um tempo especial para o preparo para o vestibular. Se importava com a continuidade dos estudos de seus alunos.

Quando estava na primeira série do Ensino Médio, comentei com o professor de Matemática que estava pensando em cursar Matemática no Ensino Superior. Até antes daquele momento, pensava em cursar Engenharia. O professor responde: “Pelo jeito você não aprendeu nada comigo!”. Decidi prestar vestibular para Matemática, deixando de lado o desejo da Engenharia. Atribuo essa decisão à professora de Física [da segunda série do Ensino Médio] e a professora de Matemática [da terceira série do Ensino Médio].

Tive dificuldades em contar para meus pais a decisão pela Matemática. Eles não aceitavam a opção pelo Magistério, porque julgavam não ser uma profissão possível de se obter um bom retorno financeiro. Argumentei que o professor não precisava ficar restrito ao ensino público básico, podendo ter acesso à docência no Ensino Superior. É difícil você chegar para seu pai, ou para sua mãe, e falar assim, até um momento você falava que você queria fazer Engenharia, e você chegar e falar: “não quero mais, quero fazer Matemática”. Daí ele vai falar: “Mas o que você vai fazer com Matemática?”. “Vou ser professor”. “E você acha que isso vai dar dinheiro? Isso vai ser confortável?”. Eu falei: “Ah, tem muita coisa, você pode fazer um Mestrado, pode fazer um Doutorado, pode chegar a dar aula no nível superior. A gente não precisa ficar só no Ensino Fundamental e Médio, na questão do estado. Tem muita coisa além disso”. Mas não teve aceitação inicial não. Por pressão de meus pais, prestei vestibular para

Engenharia Civil na Unesp, mas não fui aprovado. Passei a frequentar o curso preparatório para vestibular durante um ano. Ao final, prestei a prova do Enem e consegui bolsa de estudos, pelo Prouni, de 50%. Iniciei a Graduação em Licenciatura em Matemática na USF, em Itatiba/SP.

A trajetória na Graduação

Por influência de alguns professores desse período, mudei a minha visão da Matemática, de uma compreensão apenas dos algoritmos para uma visão que buscava a curiosidade pela origem dos objetos matemáticos. “Querem formar um professor que saiba os porquês da Matemática”. Eu lembro até hoje, no primeiro semestre, o Leonardo fez assim: “Está aqui a fórmula de Bhaskara para vocês resolverem o negócio. Entreguem semana que vem a demonstração da fórmula de Bhaskara”. Eu passei uma semana tentando demonstrar aquele treco e consegui. Fiquei muito feliz. Caramba, tem por quê. Cheguei contente na aula para entregar a demonstração, daí eu lembro do Zé e falei para ele: “Zé, foi uma semana batendo nisso e consegui terminar no domingo à noite”. E ele olhou para mim: “Por que você não pegou na internet?”. Que graça teria? Mas eu também comecei a falar, os caras não estão querendo ensinar a Matemática, mas eles querem formar um professor que saiba os porquês da Matemática.

Teve um episódio com a Prof.^a Regina, que nos incentivava a desenvolver o pensamento algébrico e geométrico. Se dava aí o rompimento com a visão da Matemática construída nos anos finais do Ensino Fundamental. Passei a ver a Matemática como um objeto passível de discussão. A Regina: “como que se calcula o número de diagonais de um polígono?”. Você pegava, eu lembro que, na época, eu sabia de cor, hoje eu nem lembro a fórmula. “Pega tanto por tanto e tal”. Ela olhou para a minha cara e disse: “Por quê?”. Eu falei: “Porque é assim!”. “Mas qual é a justificativa, de onde que veio isso? Por que é desse jeito?”. “Não sei, não é assim?”. Porque estava naquela visão ainda daquela professora da sétima série que falava: “Matemática é dessa forma, você aceita”. E esses professores começaram a me formar, já pensando que a Matemática, ela é discutível. Você pode discutir os teoremas, entender os teoremas, e não é somente pegar e replicar esses teoremas.

Outros professores da Graduação exerceram influência em minha formação. O carinho e a preocupação com os alunos. A exigência técnica na execução das tarefas propostas. A organização didática das aulas. A exploração do raciocínio lógico-dedutivo. A expansão dos horizontes durante as discussões realizadas: não ficava restrito ao assunto central da aula. Eu me lembro do Fabbri. A questão que ele tem ali de explicar a integral pelo processo de

antiderivada, não por fórmula. “Está aqui a tabela. Por que que a integral de x é x ao quadrado sobre dois? Porque quando eu derivo dá x ”. Daí tem o caso da aula que ele ficou uma aula inteira falando disso: “ x ao cubo, qual é a integral? x a quarta sobre quatro”. E alguém ali falou: “Professor, mas não tem fórmula?”. Ele falou: “Não tem fórmula!”. Ficou: “Mas professor, não tem fórmula?”. No final da aula, já era mais de 10h da noite, ele falou: “Você quer fórmula, tá aqui a fórmula!”. Aí a pessoa falou: “Está vendo, mais fácil!”. Nossa cara, eu lembro, ele falou assim: “Tudo bem, então usa essa porcaria para calcular a integral do cosseno!”. E pegou as coisas dele e foi embora. O Alfred, eu vejo muito dele, a simpatia do Alfred, a forma de conversar com os alunos, o carinho que ele tinha com os alunos, a preocupação. A Regina, esse espírito engajador, de questionar as coisas.

Eu brinco que a Katherine tinha esse carinho, mais a questão de cobrança que ela tinha. Eu falo: “Eu nunca tirei um 10 com a Katherine”. Era tipo, 9,8. Mas aí ia olhar porque fiquei com 9,8. “Ah, você esqueceu de colocar uma vírgula”. Essa cobrança dela faz parte da formação que tinha que ter. Porque, se ela não cobra, a gente não aprende, a gente dispersa. Se a pessoa que está dando aula não cobra aquilo, qual a importância que eu vou dar?

Durante o curso de Graduação, exerci a função de monitor voluntário na universidade, a partir do segundo semestre. Isso favoreceu minha formação, possibilitando a revisão de conceitos trabalhados em semestres anteriores. E a monitoria, ela me deu muito isso, porque, querendo ou não, eu estava no semestre lá na frente, e estava tendo contato com os conteúdos que já foram passados, retomando, vendo abordagens diferentes, porque cada professor apresenta uma abordagem diferente. Então, às vezes, eu estava vendo exercícios de Física que eram do [nome do professor], às vezes feitos pelo [nome do professor]. Você conseguia ver problemáticas diferentes, situações diferentes. Expandir mais esse universo dentro da parte de Física, da parte de Cálculo era necessário para sanar as dúvidas dos alunos. Tive contato com diferentes abordagens dos conceitos, promovidas por professores com diferentes formações, alternando entre as visões promovidas pela Engenharia e pela Licenciatura em Matemática.

Outro ponto durante a Graduação foi a participação no Grucomat. Na época, participávamos eu e o [nome do colega]. Depois o [nome do colega], infelizmente, sofreu o acidente e faleceu. Participei durante toda a Graduação do Grucomat, nas reuniões de segunda-feira. E, depois de formado, continuei participando do Grucomat, enquanto eu tinha ainda disponibilidade de horário. Isso foi muito importante. Poder entrar na sala de aula do Alfred, fazer gravação, acompanhar a aplicação daquilo que a gente elaborou no grupo para verificar se aquela proposta de atividade traria o desempenho, o rendimento que a gente gostaria dentro

daquela parte de ensino de Matemática. Participar de outras pesquisas, fazer levantamento de dados, foi uma questão muito importante a participação nesse grupo. Nesse período, ajudei na organização dos eventos acadêmicos relacionados ao curso de Licenciatura em Matemática da USF.

Particpei de projetos extraclasse desenvolvidos pela USF em parceria com escolas públicas. Foi o primeiro contato lecionando na Educação Básica.

A expectativa quando eu fui entrar no curso de Matemática. Primeira coisa, aluno entra, ele não olha a questão da grade. Não está nem aí. Eu esperava que o curso de Matemática fosse muito mais Matemática, que tivéssemos muito mais Matemática. Eu fui percebendo que não. Nosso curso não é um curso de Matemática. Ele é um curso de Licenciatura em Matemática. Então, a gente tem o foco nos conceitos de Matemática para o quesito *educação*. Então, a gente não vai explorar campos da Matemática pura. A participação no Grucomat atuou como um complemento dessa formação nos aspectos didáticos. Claro, pensando em pilares, o curso foi criado para tentar estabelecer os dois pilares fundamentais: a Didática e a parte específica, que é a Matemática. Nisso ele atendeu bem, mas eu acho que esses pilares poderiam ser mais reforçados.

Antigamente, eu tinha um pensamento diferente, hoje eu tenho uma visão totalmente contrária. Eu achava que a pessoa que tem uma parte específica muito benfeita, ou seja, aquele cara que tem um conhecimento técnico é aquele cara que vai ser o bom professor. E na verdade, não. Se esse cara que tem o conhecimento técnico bem construído não tem didática, não desenvolveu métodos de como ensinar, a aula dele também não vai ser legal. Ele vai saber muito, mas não vai conseguir transmitir, ou melhor, não vai conseguir ensinar. O curso estava tentando criar esse equilíbrio.

Mas, hoje, eu vejo que, se fosse focada mais a questão pedagógica, era melhor do que a questão técnica. Por quê? Se você pega uma pessoa que sabe ensinar, que compreende os aspectos de ensino, ela consegue ensinar qualquer coisa. O que eu senti falta: que talvez tivesse mais tempo para a questão pedagógica. Tudo bem que nós tivemos três semestres de estágio, mais não sei quantos de práticas pedagógicas. Porém, eu acho que é muito pouco para a formação de um docente. Eu acho que um curso de Licenciatura, ele deveria ser basicamente um curso de Pedagogia, ele teria que ter quatro anos, mais a parte específica.

A trajetória profissional após a Graduação

Quando terminei a Graduação, participei do processo seletivo da rede pública do estado de São Paulo para aulas na Educação Básica. O plano era conseguir aulas de Itatiba para facilitar uma próxima etapa de formação, uma Especialização ou um Mestrado. Consegui aulas em uma escola estadual em Itatiba. Ao ingressar no Mestrado, prestei o concurso público para a rede estadual de São Paulo e fui aprovado.

Quando comecei a exercer a função de docente no Ensino Superior, ingressei no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, no nível de Mestrado. O intuito era construir um trabalho de pesquisa que criticasse o modelo de ensino que trabalhava com a álgebra formal sem atribuição prévia de significados a esses objetos matemáticos.

Em 2011, eu havia sido efetivado no estado de São Paulo, entrei no Mestrado, no final de 2010. Minha orientadora era a Regina. Comecei todo o processo de Mestrado, fazendo pesquisa no ensino de Álgebra, ali no pensamento algébrico, desde o com valor, até o algébrico formal, que é a abstração pura. Muito bem, comecei o Mestrado, entrei no estado, era instrutor e docente na universidade, dava aula particular no período da tarde, fazia as aulas do Mestrado, participava do grupo de pesquisa e, no meio de tudo isso, tentava fazer uma Especialização *online* em Docência no Ensino Superior. Ou seja, eu me sobrecarreguei de tanta coisa. Ah, aquele pensamento: “eu já estou onde eu queria chegar, por que eu estou fazendo tudo isso?”. Veio o falecimento do meu pai, que era meu braço direito, meu ponto de apoio estava ali. Por conta de dificuldades psicológicas, acabei trancando o Mestrado. Quando terminou o prazo de afastamento-limite, um ano, decidi não retornar com a pesquisa, pois o que havia escrito já não fazia mais sentido. Já não pensava mais daquela forma.

Logo que iniciei como professor na rede estadual, surgiu a oportunidade de ingressar como instrutor remunerado na USF, somando, assim, as duas funções. A [nome da instrutora] estava saindo de instrutoria e estava passando somente para a docência. Então, abriu uma vaga para instrutor e me consultaram se eu estava disposto a participar desse processo seletivo para instrutor. E eu aceitei. O que aconteceu: eu, recém-formado, entrei no estado e entrei como instrutor. Até aí tudo bem. O problema foi que, no semestre seguinte, precisou de professor de Física, e me deram aula de Física. E eu acho, hoje, que isso fez muito mal para mim. Foi uma escalonada muito rápida. Tinha pouca experiência de sala de aula e estava assumindo aula em uma Graduação, em uma disciplina de Física, que, de certa forma, é fácil, mas teve uma escalonada muito rápida.

Rapidamente, estava como docente no Ensino Superior. Não tive grande esforço para essa ascensão, e isso gerou acomodação quanto à formação. Acredito que deveria ter ficado mais tempo como instrutor apenas.

Quando estava como docente do Ensino Superior e da Educação Básica na rede estadual, além das atividades relacionadas ao Mestrado, começaram a surgir indícios do desenvolvimento de um quadro depressivo. Acredito que, por conta da sobrecarga de atividades, comecei a me questionar: “Se já estou onde gostaria de estar na docência do Ensino Superior, por que estou fazendo tudo isso?”. Minhas aulas não estavam tendo o rendimento que gostaria, eram apenas aulas medianas. Busquei ajuda de um psicólogo. Este me apontou a necessidade de realizar uma escolha: tenho que parar com uma de minhas atividades.

Acabei pedindo exoneração da função de professor da rede estadual, deixei o curso de Especialização e tranquei o Mestrado. O Mestrado estava na fase de finalização. Por conta de normatização do MEC, a qual obrigava todos os docentes do Ensino Superior a terem, no mínimo, uma Especialização. Fui afastado das funções da docência no Ensino Superior. Por conta disso, cursei uma Especialização em ensino de Física. Nesse curso, tracei relações entre o ensino de Física e o escotismo. Desenvolvi reflexões sobre os conceitos, habilidades e atitudes necessários tanto para o ensino de Física como para o escotismo.

Nesse período fora da docência no Ensino Superior, passei a lecionar em um curso preparatório para o vestibular. Quando concluí a Especialização, voltei a lecionar no Ensino Superior. Nesse momento, surgiu a necessidade de trabalhar com o ensino remoto. Acabei direcionando minha atenção para o trabalho com metodologias ativas. Temos alunos com considerável déficit de conhecimento ingressando no Ensino Superior, o que acarreta a necessidade da ação do professor do Ensino Superior. O problema está ali, a gente vai ficar reclamando e jogando a responsabilidade para o pessoal que está dando aula no Ensino Fundamental e Médio, sendo que eles também têm outros problemas que também têm que resolver. Às vezes, o do Médio está tentando sanar problema do Fundamental. O cara do Fundamental está tentando sanar problema familiar do aluno. Então, a gente vai ficar terceirizando a responsabilidade e não vai fazer nada? Para essa demanda, passei a produzir materiais de estudo direcionados à publicação em redes sociais. Nisso, surgiu a preocupação com o acesso dos indivíduos à Educação Matemática.

Quanto à formação continuada, procuro me formar sozinho. Acredito que a formação continuada tem que partir de um desejo do professor. Fazer por obrigação não contribui para a verdadeira formação docente. Foco nas metodologias ativas. Eu procuro me formar sozinho.

Eu estou procurando não necessariamente cursos, mas você fazer sua formação continuada é pegar material de leitura, qualquer coisa que esteja complementando sua formação, não necessariamente um curso para isso. O que eu vejo, infelizmente, a formação continuada tem que partir do próprio professor, ela tem que partir do interesse dele para a formação. Por que que eu falo isso? Existe muito, e você observa muito isso dentro da parte pública, onde, quando você participa de um curso relacionado a sua área, você recebe uma pontuação, ou seja, o incentivo para que o professor faça ali sua formação continuada é essa pontuação que vai levá-lo a ter uma certa vantagem onde ele está atuando, começando das evoluções nos níveis horizontais da carreira. Vai pegar a ATPC [Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo], que era para ser para outra finalidade, vai ser utilizada para esse tipo de formação. Você chega lá, e o professor não está estimulado para a formação porque ele está forçado. Ou seja, a questão da formação ela é essencial, mas o que é um PBL [*Problem Based Learning*], ir para uma sala de aula invertida, ir para metodologias ativas, sair da metodologia passiva. Ou, se você for manter a metodologia passiva, mas tornar sua metodologia um pouco mais atrativa. Então, a formação continuada é essencial, o que eu acho é que ela é prejudicada por esses pontos, o dar bônus, compensações para o professor para que ele faça, mas, muitas vezes, não é bem feito. Nesse processo, a USF contribuiu com a oferta de oficinas relacionadas a essa temática.

**Caroline: Como todo mundo, a gente vai para a Matemática pensando na Engenharia.
Mas o que acontece...**

Os caminhos até a Graduação

Sou natural de Itatiba, no estado de São Paulo. Tenho dois irmãos mais novos. Estudei o Ensino Fundamental em uma escola pública na zona rural. Eram poucos alunos por sala. Eu morava a 1,5 km da escola, mas minha mãe, que era enfermeira, e meu avô, que era servente, trabalhavam perto da escola. Meu pai, que era caminhoneiro, vinha para casa só no final de semana.

Aos 12 anos comecei a trabalhar no comércio, mas não parei de estudar. Estudar sempre foi a prioridade. Quando cheguei no Ensino Médio, tive que me deslocar para a zona urbana da cidade. Aí eu fui fazer curso técnico de elétrica e eletrônica no Rosa Perrone, que é uma escola que tem em Itatiba, e foi muito bom, pois me abriu outros espaços, outros olhares, outras perspectivas. Na época, quando eu fui fazer a Graduação, eu nem queria fazer Matemática, eu queria fazer Engenharia. Nesse período, estava trabalhando como babá. Foi difícil ir estudar, por conta do transporte público.

Como todo mundo, a gente vai para a Matemática pensando na Engenharia. Mas o que acontece? Eu fiz toda a minha Graduação, eu trabalhava e, quando eu estava no último ano, eu pedi para sair do emprego porque eu queria fazer o estágio. O primeiro estágio, eu fiz trabalhando. Quando ingressei na Graduação, na USF, estava trabalhando em uma empresa de componentes elétrico-automotivos. Cursei a Graduação com bolsa concedida pela Prefeitura de Itatiba. Como fiz curso técnico em Elétrica e Eletrônica, quando fui prestar vestibular, eu já prestei pensando naquilo que eu poderia pagar. Eu não tinha nem noção de que eu iria ganhar bolsa. Então, era o que meu salário dava para pagar. E aí dava para pagar Licenciatura. Eu queria na área de Exatas. E também eu não queria viajar para fora, ir para Campinas, poderia ter prestado em outras instituições. Eu até prestei Unicamp, mas era mais complicado para mim. Então, a São Francisco foi a primeira opção e sempre foi. Aí, como eu queria na área de Exatas, tinha Matemática, e eu gostava muito. As engenharias, eu não tinha condição de pagar, então, eu pensei, não vou nem prestar.

Escolhei cursar a Licenciatura em Matemática por questões financeiras. Era o curso que poderia pagar. Até então, não tinha conhecimento sobre a possibilidade de bolsa de estudos. Também não gostaria de ter que viajar para outra cidade para estudar.

A trajetória na Graduação

Durante o primeiro ano, cursei disciplinas voltadas ao Cálculo. Eu não gostava de Cálculo. A partir do segundo ano, comecei a fazer as disciplinas voltadas à área pedagógica e me identifiquei com elas. Nesse período, tive a oportunidade de participar de um primeiro evento científico como integrante da comissão organizadora.

Quando estava no último ano da Graduação, saí do emprego para fazer estágio. Era no Ensino Fundamental, em Matemática. O meu primeiro estágio não foi muito legal. Eu fiz estágio em Física. Eu gostava de Física, mas não era tanto assim. Mas no final foi muito bom, pois tudo que podia ocorrer de problema aconteceu nessas turmas em que eu fazia estágio. Era uma turma terrível, eu me lembro que no primeiro dia que eu fui estagiar, eu levei um apagador no meio da testa, com o professor dentro da sala, era uma turma de Ensino Médio, terceiro ano, não era turma de pequenos não. Já no segundo estágio, tive a oportunidade de acompanhar uma professora muito boa. Ela tinha turmas da quinta à oitava série e era muito certinha, a lousa, ela fazia organizada, o material dos alunos, ela corrigia. Sabe aquela professora de Matemática que o pessoal fala que é chata, brava? Ela era bem assim, mas as aulas dela eram muito boas. Muito tradicional. Não vou falar que ela gostava de coisa diferente não. Acho que até hoje ela deve ser assim. Mas ela era muito certinha com os alunos. Na correção das atividades, ela dava devolutiva, cobrava deles. Também, na hora de explicar, ela era muito metódica, e isso foi legal.

Quando era para dar aula, ela falava: “Você vai vir como estagiária, você vai dar aula”. A partir daí, decidi não mudar de curso por dois motivos: primeiro, desejava me formar rápido; e, segundo, com a experiência deste último estágio, acabei gostando da prática docente com as crianças, me apaixonei. Eu mudei totalmente a perspectiva da Licenciatura. Passei a gostar da Matemática para dar aula mesmo, e não pensando que é uma ponte para eu fazer outro curso. E muito foi porque eu fui para a sala de aula e eu via parte do que estava fazendo na Graduação e parte do que estava lá para mim. Passou a fazer mais sentido quando eu comecei a ter mais contato com a Educação, principalmente a partir do momento que fui para a sala de aula. Então, no segundo ano, eu tenho contato com as disciplinas da Educação, e passei a ter contato também com a sala de aula. Eu acho que esse foi o diferencial. Trabalhar com os alunos em sala de aula, ver as dificuldades, começar a ouvir. Como eu não falava muito, eu ouvia muito. Então, acho que essa foi a diferença.

Nessa oportunidade, fiz estágio com uma ex-professora minha, a qual era muito rígida. Uma professora tradicional, aulas organizadas. Exigiu que eu, como estagiária, desse aula. Acredito que a rigidez da ex-professora foi boa para minha formação. Ajudou a superar minha

timidez. Passei a gostar da Matemática para dar aula, e não pensando em uma ponte para fazer outro curso.

Neste episódio, fui apresentada para a turma como professora, e não como estagiária. Era uma parceria com a professora da classe. Estava em uma sala do sexto ano e gostei muito.

Ainda tinha alguma dificuldade com a fala, por conta de uma paralisia facial. Tive que fazer fisioterapia para melhorar. Mas, mesmo com essa dificuldade de fala no início, gostava de dar aulas.

Ao concluir a Graduação, vi que as discussões realizadas nos componentes curriculares voltados à área pedagógica contribuíram para minha formação como professora. Embora considere que os componentes voltados à área da Matemática tenham modificado a forma como eu pensava, gostaria que fossem mais direcionados aos conteúdos relacionados à sala de aula. Terminei a Graduação e já estava no Grucogeo, que, depois, se transformou no Grucomat. No grupo, tinha professores, tinham graduandos, e isso ajudou muito. E, ao mesmo tempo, eu já comecei a fazer uma Especialização em Matemática, na Unicamp, no Instituto de Matemática. Foi logo no ano seguinte que terminei a Graduação, mais voltada aos anos iniciais e à Educação Infantil. Na época, eu estava com a turma do sexto A, que era de manhã e mais outros sextos anos à tarde. Assumi projeto também. Eu dava aula só em uma escola. Mas eles tinham um projeto que era de manhã. Nessas aulas de projeto, eu trabalhava missanga, tear com missanga usando Matemática, origami, e tinha mais uma outra que eu não lembro o que era. E eu tinha que trabalhar Matemática nessa vertente. Como eu trabalhava com projeto, e as pedagogas do curso de Especialização tinham um trabalho muito bonito de trabalhar coisas diferentes com os alunos, isso me ajudou bastante. E outra, era a maneira de elas registrarem as coisas, eu também não dava muita atenção. Eu nunca tinha parado para pensar em registrar atrás das folhas o que os alunos tinham feito.

A participação nesses grupos ajudou em minha formação. Foi muito bom poder ter a possibilidade, ver graduandos em contato com professores formados, ver como estes trabalhavam em sala de aula, planejar tarefas e refletir sobre a prática. Eu apresentava as atividades que eu desenvolvia para os colegas do grupo. Poder discutir as atividades, ter um olhar diferenciado sobre estas, era outra coisa. Eles falavam: “Olha, por que você não fez isso? Olha que legal, vamos tentar fazer assim!”. As atividades que eu apresentava no Grucogeo, tentava desenvolver e também conversava com as pedagogas, que eram do curso de Especialização, elas me davam sugestões. “Por que você não faz assim?”. Isso foi importante

para poder organizar meu trabalho, para começar a olhar para ele diferente. O Grucogeo foi onde eu comecei a trabalhar com as investigações matemáticas.

Quando estava realizando o último ano da Graduação, passei a lecionar aulas de reforço na mesma escola em que estava estagiando.

A trajetória profissional após a Graduação

Após terminar a Graduação, iniciei com professora efetiva da rede pública do estado de São Paulo, no componente de Matemática, com turmas de sexto ano. Também desenvolvi projetos curriculares diversos relacionados a trabalhos artesanais e Matemática. A ideia desses projetos se deu a partir das contribuições dos professores pedagogos no curso de Especialização.

No início, tive dificuldades com os alunos do sexto ano, pois estes não estavam alfabetizados. Os alunos não conseguiam registrar os cálculos de forma que eu conseguisse compreender. Desenvolvi a prática de perguntar e anotar os significados dos registros produzidos.

Tinha facilidade em desenvolver projetos relacionados ao componente de Matemática a partir da parceria com outros professores. A estrutura administrativa da escola facilitava esse desenvolvimento. Consegui estabelecer parcerias internas e externas para a consolidação desses projetos.

Ao terminar a Graduação, iniciei um curso de Especialização em Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Encontrei uma divergência entre o cenário desse curso e minha formação inicial, mas o contato com os professores pedagogos colaborou para esse momento de formação. As professoras pedagogas não sabem nada de Matemática, mas a gente, professor de Matemática, não sabe nada de Pedagogia, não sabe como lidar com o aluno, como entender as fases que o aluno passa.

Quando estava como professora da rede estadual, ingressei como aluna especial no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da USF, no curso do Mestrado, no qual, posteriormente, ingressei como aluna regular. Cursei o Mestrado com bolsa concedida pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. A bolsa foi fundamental para possibilitar essa etapa em minha formação. Cursei o Mestrado trabalhando. Fui em busca do Mestrado por conta de, ao sair da Graduação, não me sentir preparada para a sala de aula. O estágio foi muito importante nesse processo de preparação. Meus colegas de trabalho julgavam desnecessário o empenho em cursar o Mestrado. E, quando eu ingressei no Mestrado, eu comecei a dar aula na EJA e foi a minha grande paixão, porque participar da EJA foi outra coisa para mim. Comecei

a olhar as coisas muito diferentes, uma outra perspectiva no contato com os alunos. Perceber as dificuldades para eles entrarem em sala de aula, permanecerem. Daí decidi realizar minha dissertação de Mestrado a partir da temática da EJA. Eu fiz todo o Mestrado trabalhando, já que eu queria fazer em minha própria sala de aula, não tinha como fazer em outro lugar. Então, o que eu fiz para poder fazer o Mestrado, eu tinha a quantidade mínima de aulas, só 20 aulas, e dava aula na EJA à noite, em Itatiba, também uma quantidade pequena, peguei só 2 turmas. Então, eu conseguia, de dia, condensar as aulas. As aulas do Mestrado eram às segundas e terças, quarta, quinta e sexta eu dava aula no Estado, de manhã e, à noite, eu picava as aulas.

Gostei muito desse período. O Mestrado foi muito importante para a superação de minha timidez. A participação no Grucogeo também foi muito importante para isso. Construí grandes amizades, com as quais aprendi muito. Um complementando o outro.

Tinha facilidade com a escrita, tinha meu próprio estilo de escrita e, a partir da liberdade concedida por minha orientadora, pude utilizar esse estilo. Tinha proximidade com a escrita narrativa.

Ao concluir o Mestrado, participei de processo seletivo para o Doutorado na Unicamp, tendo como foco a continuidade dos estudos da EJA. O Mestrado possibilitou a abertura de muitas portas para minha carreira. Adquiri conhecimento.

Durante o Mestrado, me aproximei e me apaixonei pela obra de Bakhtin. Inicialmente, entrei em conflito com as ideias do autor, mas, aos poucos, fui me apaixonando.

No Doutorado, encontrei dificuldades para organizar os horários das atividades como professora e estudante. Pude contar com o apoio da direção da escola em que trabalhava. Sei que alguns professores da escola ficavam bravos por conta do apoio dado pela direção.

Na pesquisa do Doutorado, trabalhei com a resolução de problemas em Matemática na EJA. Foi uma boa experiência, mas difícil. Foi aí que tive o contato com as narrativas, enquanto procedimento de pesquisa.

Concluí todas as disciplinas do Doutorado em um ano. Em meio às atividades do Doutorado, por conta da transferência compulsória do trabalho de meu marido, por ser militar, precisava me mudar. Foi quando encontrei o edital para o concurso docente no Ensino Superior na Universidade Federal de Goiás, *campus* Jataí. Fiz o concurso e fui aprovada. Ainda não tinha concluído o Doutorado, mas tinha o apoio da instituição para concluir. Esse processo seletivo se deu em meio à expansão das universidades públicas entre os anos de 2003 e 2011.

No início dessas atividades, trabalhei na implantação do Pibid (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), como coordenadora, em parceria com os professores do

curso de Matemática pura e aplicada. Desenvolvi muitos trabalhos em parceria com essa equipe. Sinto falta desses professores. Embora criticasse muitas posições dos professores da Matemática pura e aplicada, reconheço que aprendi muito com eles.

Fiz parte do corpo de professores que submeteu o projeto para o Profmat (Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional). Era a única educadora matemática que estava participando do projeto. O Impa (Instituto de Matemática Pura e Aplicada) não aceitou educadores matemáticos no projeto e barrou a submissão. Mesmo assim, os colegas professores insistiram na manutenção do corpo docente como estava e conseguiram a aprovação após a troca de coordenação do Profmat. Existe uma separação entre os professores da Matemática pura e aplicada e os educadores matemáticos. Faço críticas ao formato do Profmat.

Ingressei como docente do Mestrado em Educação, Ensino em Ciências e Matemática na UFG de Jataí. Passei a trabalhar com docentes das áreas da Pedagogia, Física, Ciências Biológicas e Matemática. Também atuei como docente na Graduação de Licenciatura em Matemática, nos componentes curriculares pedagógicos *Didática em Matemática* e *Prática de Ensino Orientada*.

Por ter trabalhado com professores de diferentes áreas, conheci e me apaixonei por áreas além da Matemática. Essa aproximação com outras áreas fez com que eu pudesse compreender novas perspectivas.

No trabalho como docente do Mestrado, concentrei meus projetos nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na EJA. Tal situação se deu por conta de não ter muito contato com os professores da Matemática. Acho que até hoje esse contato falta.

Trabalhei durante 11 anos na UFG de Jataí. Sinto falta do trabalho em sala de aula do ensino básico, no regular e EJA.

Trabalhei na criação do Fórum de Licenciaturas no *campus* de Jataí, assumindo como coordenadora. Também assumi a Coordenação de Ensino da instituição. Passei a coordenar projetos de todas as áreas do conhecimento da instituição. Acabei me aproximando da área da Saúde pela identificação com a metodologia de resolução de problemas utilizada.

Encontrei diferenças nas metodologias de ensino utilizadas na Licenciatura e no Bacharelado. Passei a visualizar novas possibilidades a partir dessas comparações.

As aulas no [nome da instituição de ensino] pararam com a pandemia, eu comecei a ter uma outra dificuldade. Até porque eu estava enquanto coordenadora e as Licenciaturas não estavam preparadas, a instituição não estava preparada para o momento. Aí, enquanto coordenadora, eu tive que aprender, aprender para poder ensinar. Porque os professores me

cobravam algumas coisas, e eu não sabia como trabalhar. Sorte que, como eu disse, eu tive muita sorte com os professores com quem eu estava. Se eu falar que foi calmo e sossegado, não foi não. Tiveram muitas brigas. Mas eu tive muitos professores que me auxiliaram, e das diversas áreas. Eles falam: “Olha, Caroline, vou dar uma sugestão”. Ou eles me mandavam sugestões, nós fomos conversando e organizando conforme o tempo e as sugestões de cada um, de cada área. E nisso eu fui aprendendo. Percebi que a Licenciatura não estava pronta para enfrentar tal dificuldade. Foi um período difícil, instabilidade no corpo docente. Era uma nova rotina de trabalho em casa.

As atividades dos cursos não voltaram ao mesmo tempo. Esta dissincronia entre as atividades pedagógicas na instituição gerou complicações extras.

Em meio a tudo isso, me mudei para Corumbá, me transferindo, assim, para a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *campus* de Corumbá, para acompanhar a transferência de meu marido. Mas não deixei o programa de Pós-Graduação de Jataí. Deixei a Coordenação de Ensino de Jataí. Isso facilitou cuidar de minha família.

Nessa nova empreitada, encontro algumas facilidades por ter passado por muitas situações em Jataí, mas, por outro lado, certa dificuldade por conta de não conhecer o corpo docente pessoalmente. Em meio a essas dificuldades, tive a felicidade de encontrar professores de diferentes áreas, os quais muito me auxiliaram nessa caminhada. Trabalhei com os professores da área pura. Saía com meu nome como coordenadora, mas eu não orientava sozinha, eu trabalhava com uma professora da Matemática e Física, a [nome da docente], que ela é da aplicada, e [nome de outra professora], que era da pura. Ela trabalha com Análise. A gente começou a definir o Pibid em conjunto e organizar todas as decisões que passavam por nós três. E isso criou um ambiente muito bom, porque eu sempre tive a entrada tanto na pura quanto na aplicada, tanto é que, quando foi sair o Profmat lá em Jataí, a primeira coisa que eles fizeram foi me convidar para trabalhar com eles. E, se eu for falar para você que eu sou excelente na Matemática pura, eu não sou não. Critico um monte de coisas, mas eu aprendi a trabalhar com eles e organizar as coisas. Aprendi a entender muitas coisas do ramo deles, e eles aprenderam a entender muitas coisas do meu.

Quando me transferi para Corumbá, encontrei uma situação em estágio inicial nas atividades pedagógicas. Os estágios ainda não tinham conseguido voltar para as escolas.

Quanto à formação continuada, ao terminar a Graduação, não me via preparada para a sala de aula, faltava conhecimento. Desde a Graduação, a participação no grupo de pesquisa colaborou para minha formação. Quando eu comecei a formação continuada, é porque, por mais

que eu tivesse feito a Graduação, eu não me sentia preparada. Por mais que eu tenha feito a Graduação, tenha participado do Grucogeo, na época, eu não via como. Eu sentia falta de alguma coisa para poder dar aula. Foi quando eu comecei a fazer os cursos. Eu via que havia uma diferença entre a Graduação e o que eu precisava para a sala de aula. E essa formação continuada me auxiliava. E eu não fazia só na área da Matemática.

Leonardo: o professor é uma máquina

Os caminhos até a Graduação

Sou natural de Bragança Paulista/SP. Meu pai era engenheiro, trabalhador oriundo de uma família de posses na cidade. Sempre teve como grande valor fornecer uma educação de qualidade para os filhos. Tive meu primeiro contato com a escola com menos de 3 anos, na Educação Infantil, em uma escola de Bragança Paulista na rede privada de ensino.

Cursei o Ensino Fundamental e Médio em tradicionais escolas da rede privada de ensino. Comecei a trabalhar quando estava no sexto ano do Ensino Fundamental. Estudava de manhã e ajudava meu avô materno, em sua loja, no período da tarde.

Durante o Ensino Fundamental e Médio, troquei de escola algumas vezes. No segundo ano, eu fui à escola *São Judas Tadeu*; foi uma transição difícil, pois essa escola utilizava um método do Etapa e a ordem das matérias era bem diferente do currículo que eu tinha feito no primeiro ano. Eu tive um prejuízo nesse período em diversas disciplinas por conta disso. Eu nunca estudei direito Química Orgânica, pois lá eles tinham visto no primeiro ano e eu não. Eu tive um certo prejuízo por conta disso; na Matemática, eu consegui recuperar, mas, em outras áreas, ficou esse buraco que agora eu estou correndo atrás. No São Judas, eu só fiz o segundo ano; no terceiro ano, meu pai estava meio apertado, e minha irmã não passou no vestibular. Ela queria fazer Medicina e precisava fazer cursinho. Então, eu falei: eu já estou fazendo o curso técnico, que equivale ao segundo grau, e eu fico só no Rio Branco [curso técnico], estudava à noite, para que, assim, meus pais pudessem direcionar o recurso financeiro para custear o curso preparatório para o vestibular de minha irmã. Por essa questão, tive dificuldade em me adaptar aos diferentes currículos escolares empregados em cada instituição, assim como com relação à metodologia de ensino empregada. Isso acabou por gerar prejuízos em algumas áreas do conhecimento.

Julgo que tomei a decisão correta. Era muito novo, me dei por satisfeito por concluir o ensino técnico apenas. Não sabia para qual curso prestar vestibular. O que eu acho que me ajudou muito foi que a base do curso era muito boa. Então, eu consegui ter uma base boa e eu acho que isso também tem a ver com a base que eu tive durante todo o ensino básico. Estudei sempre em escolas boas. Meu pai, apesar de ter vindo de uma família de posses em Bragança, era o filho caçula, e meu avô faleceu quando eu tinha menos de 1 ano, eu nem cheguei a conhecê-lo; então, ele teve que trabalhar muito cedo. Teve uma vida boa, mas com restrição, não é nada em abundância. Mas uma coisa que ele sempre falava é que queria dar uma boa

educação para a gente, para que pudéssemos ser o que quiséssemos na vida. E eu acho que nisso ele teve sucesso. Nós sempre estudamos em escolas boas, e isso contribuiu bastante para que tivéssemos uma condição boa para estudar.

No início, pensava em fazer Direito, mas depois decidi fazer Matemática. Escolhi a Matemática por esse ser um componente que sempre gostei, embora não considere que tenha sido um bom aluno na matéria. Ao contar para meu pai sobre minha escolha, ele me desencorajou, sempre me incentivando a fazer Engenharia, pois não considerava a profissão de professor como promissora.

Prestei vestibular para o curso de Licenciatura em Matemática na USF e fui aprovado. Escolhi a USF pela proximidade com minha residência, em Bragança Paulista. O curso era em Itatiba. Também participei do processo seletivo para a Unicamp para o mesmo curso, mas fui reprovado na segunda fase do processo.

A trajetória na Graduação

O curso era anual. No primeiro ano de Graduação, tive contato com os componentes curriculares básicos, ofertados para vários cursos, componentes tais como Contabilidade. Não considero que esses componentes tenham colaborado para minha formação enquanto professor de Matemática.

Nesse primeiro ano, também tive Filosofia e Cálculo. Durante todo o primeiro ano, estudei e trabalhei. Trabalhava em uma floricultura. Já no segundo ano tive contato com componentes mais específicos, voltados à área de Matemática. Comecei a trabalhar como monitor em uma escola da rede privada de Bragança Paulista. O trabalho como monitor auxiliou na aprendizagem de alguns conteúdos que não havia aprendido na escola básica e na Graduação. Aprendi muito didaticamente, pois tinha que preparar material. Tinha que me preparar para atender aos alunos.

No terceiro ano, passei a ter contato com componentes curriculares voltados à área de Pedagogia. Tinha preferência pelos componentes curriculares mais voltados à Matemática, em detrimento dos componentes da área pedagógica. A gente, quando é novo, é imaturo. Eu lembro que eu não dava nenhum valor. Eu lembro que quem dava aula era aquele, você teve aula com ele. Foi secretário da Educação, o Prof. [...], eu tive aula com ele. Era um barato, porque ele era supertranquilo. Ele dava umas atividades, eu enrolava para lá, enrolava para cá, pegava um grupo, o pessoal fazia, e eu quase não participava. Essas disciplinas, eu não levei a sério em nenhum momento.

Durante o segundo e o terceiro ano da Graduação também eu trabalhei no [nome do colégio]. E foi um trabalho que me ajudou muito a desenvolver. Tanto aqueles conteúdos que eu tinha uma defasagem por conta das mudanças de escola, eu tive que correr atrás para aprender, em complemento até com coisas que a gente via na faculdade. Então, foi um lugar que eu aprendi muito. Também a questão didática, ensinando aos alunos, era plantão de dúvida. Então, eu me preparava, resolvia exercício para caramba para quando os alunos viessem, já estar com os exercícios resolvidos. Então, foi um período que eu aprendi muito. O curso teve falta de alguns conteúdos matemáticos. Com o passar do tempo, o curso apresentou melhorias em seu conteúdo. Muitos professores muito bons. Estes compensavam a falta de conteúdo.

Nunca passei necessidades, sempre tive uma alimentação adequada, acesso à saúde. Isso é um contraste com crianças que não têm o que comer, que não têm acesso aos serviços básicos.

Consegui formar uma boa base de formação por conta do bom ensino básico que cursei. Acredito em meritocracia, contanto que o ponto de partida dos sujeitos seja o mesmo. A sociedade brasileira é muito desigual. Então, eu consegui, pois, quando a gente tem uma boa base, a gente consegue correr atrás, por isso que é a diferença que eu defendo muito, isso que o pessoal mais liberal gosta de falar de meritocracia, porque a meritocracia, eu acredito em meritocracia, mas a partir de uma igualdade de condições, então não dá para comparar a minha situação com [pausa]. Eu não passei necessidade, nasci em uma família em que eu tive uma alimentação adequada, tive acesso a médico, à saúde, então, mesmo com algumas defasagens que eu tive ao longo da vida, eu consegui recuperar. Diferente de uma criança que não tem o que comer, a mãe passa fome na gestação. Então, essa criança tem buracos que são irrecuperáveis.

A trajetória profissional após a Graduação

Comecei a lecionar em uma escola da rede privada de ensino, em Bragança Paulista, no Ensino Fundamental. Não tive facilidade em trabalhar com crianças.

Por intermédio do Prof. Sergio Lullis, iniciei minhas atividades em reconhecida escola da rede privada de ensino em Campinas/SP, no Ensino Médio. Atuei nessa escola por 10 anos. Na rede privada de ensino, o estabelecimento de relações com as pessoas auxilia no conhecimento das oportunidades de trabalho. Eu me desenvolvi profissionalmente, mas sempre em um viés assim, nesses colégios, o professor vira uma máquina de ficar reproduzindo aquele conhecimento sem pensar muito. São apostilas, aquele material vem, e você vai, vomita aquele conteúdo, enfim, é assim.

Trabalhei também em outras escolas da região de Campinas, sempre no Ensino Médio ou em curso preparatório. A partir dessas experiências me desenvolvi profissionalmente. Virei uma máquina de ficar reproduzindo aquele conhecimento sem pensar muito. Me mudei para Itatiba e comecei a lecionar Estatística para o curso técnico da rede pública municipal.

Quando já estava na USF como professor, participei e fui aprovado no processo seletivo para professor na rede pública municipal de Itatiba. Comecei a lecionar no Ensino Fundamental. Atuei durante dois meses e desisti das aulas. Nunca tive facilidade para trabalhar com crianças.

Nunca havia dado aulas na rede pública devido às oportunidades que foram surgindo na rede particular. A experiência na escola pública foi traumatizante. Tive muita dificuldade em controlar os alunos. Não sou um professor que fica contando piada, dando *show*. Eu vou e dou a minha aula, não sei contar piada, sei dar aula.

Gosto muito de dar aula, gosto muito de ser professor. Sempre consegui estar em bons lugares. Não ficarei rico sendo professor, mas acredito que sou privilegiado dentro da realidade de população brasileira. Considero-me bem realizado profissionalmente.

Eu sei que eu comecei a dar aula e eu nunca tive muita paciência para dar aula para criança, esse negócio de ficar chamando a atenção, isso nunca foi a minha praia. A escola era organizada, as crianças. Eu fui, tentei, fiquei uns dois meses. Chegou um dia, eu me levantei, no meio da aula e saí da sala, conversei com o coordenador e disse que não tinha condição, eu não tenho condição de dar aula para essas crianças. Eu lembro de uma cena de quando saí, eu falei: “Vou embora que eu não aguento mais”. Veio uma menininha assim, veio no portão e falou: “Professor, não vá embora não”. Mas saí e fui embora mesmo. Essa foi a minha única experiência na Educação Básica, que foi até traumatizante. Até então eu só tinha dado aula no Ensino Fundamental, por um ano, logo que eu me formei. Depois eu fui só para o Ensino Médio e Superior.

Participei e fui aprovado em processo seletivo para trabalhar como instrutor remunerado na USF. Fui convidado pela coordenação do curso de Licenciatura em Matemática. Enquanto estava como instrutor remunerado na USF, cursei dois componentes curriculares como aluno especial no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Engenharia e Tecnologia Espacial, no Instituto Nacional de Pesquisa Espacial (Inpe). Nesse período, estava trabalhando em alguns colégios durante o dia e, à noite, na instrutoria da USF.

Era um Mestrado em Engenharia Espacial, Dinâmica Orbital e Controle. Então, tinha a parte de controle, que naturalmente não tínhamos na Graduação, mas teve muita parte de Matemática Aplicada, Estatística, Probabilidade, que eu tive que estudar muito. Isso me ajudou

bastante, mesmo conceitos de Cálculo que eu não tive na Graduação, o Mestrado me ajudou muito com isso. O trabalho como instrutor na USF e os estudos do Mestrado colaboraram para preencher lacunas de formação advindas da Graduação.

Comecei a exercer a função de professor em uma faculdade de Extrema/MG. Pedi demissão da função de instrutor na USF. Participei de um evento relacionado ao curso de Licenciatura em Matemática na USF e fui convidado para ocupar a função de professor na instituição. Foi aí que comecei a atuar como professor na instituição. Deixei de lecionar na faculdade de Extrema e em alguns colégios de Campinas. Prestei concurso para docência na Fatec de Jundiaí e fui aprovado.

Em uma viagem ao Nordeste do Brasil, Fortaleza, conheci a minha atual esposa. Ela é economista no Sebrae [Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas]. Decidi me mudar para Maceió/AL, por julgar mais fácil me recolocar profissionalmente nessa nova região como professor, quando comparei a minha situação com a de minha esposa se precisasse ir para o estado de São Paulo.

Pedi demissão de todos os empregos e fui para Maceió. Quando cheguei a Maceió, consegui aulas no Ensino Fundamental e Médio na rede privada. Aceitei essas aulas por conta da necessidade de recolocação no mercado de trabalho. Foi um período de dificuldade em minha atividade docente. Também comecei a lecionar em duas faculdades privadas e em um curso preparatório. Prestei concurso para o Instituto Federal de Alagoas, mas não fui aprovado. Participei e fui aprovado no concurso para docência na Universidade Federal de Alagoas, no *campus* do Sertão.

Foi um trabalho muito legal. Demandou muito estudo, pois as disciplinas abordavam conteúdos que ainda não tinha lecionado. Foi aí que tive a primeira oportunidade de desenvolver um trabalho de pesquisa e extensão fora do Mestrado. Esse é o diferencial de trabalhar em uma instituição de Ensino Superior pública, ao invés de uma instituição privada.

Quando ingressei como docente da Ufal, surgiu o desejo pelo ingresso no Doutorado por conta das restrições impostas ao docente que possui apenas Mestrado. Ingressei no Doutorado em Ensino, Filosofia e História em Ciências na Universidade Federal da Bahia (UFBA). Na pesquisa, tratei do processo de institucionalização da Matemática Aplicada na USP. Me interessei pela área de História, em detrimento da área de Ensino, embora tenha cursado a Graduação a partir de uma Licenciatura.

“Aí você como licenciado pode ajudar nessas áreas de ensino”. Eu nunca pesquisei, minha área não é Educação, porque eu acho que esse é um dos problemas de Educação, as

peças acham que todo mundo pode falar de Educação. Eu não entendo isso. Eu nunca me dediquei a estudar Educação. Eu tenho algumas leituras superficiais, mas não é o meu objeto de estudo. Então, eu não tenho nenhuma condição de fazer uma discussão séria sobre Educação. Para mim, isso é muito claro.

Durante o período do Doutorado, no primeiro ano, me dividi entre as atividades da docência e de pesquisador. Viajei constantemente para Maceió/AL, minha residência, Delmiro Gouveia/AL, meu trabalho e Salvador/BA, onde fazia o Doutorado. Já no segundo ano do Doutorado, consegui afastamento de dois anos para realizar a pesquisa documental.

Na Ufal, atuei em cargos de gestão nos cursos de Engenharia. Esse é um outro diferencial das instituições públicas, a gestão democrática. Assumi a função de presidente da Fundação de Apoio da Universidade Federal de Alagoas. Nesse meio tempo, concluí o Doutorado.

Ao deixar a função de presidente da fundação, fui transferido para o *campus* de Maceió/AL. Comecei a lecionar na área de Saúde, ministrando as disciplinas de Bioestatística e Filosofia e Metodologia Científica. Durante minha carreira, foram muitas mudanças nas áreas de estudo.

Nesse período, surgiu a pandemia da Covid-19, e as atividades acadêmicas foram paralisadas. Passamos por dificuldades para estabelecer parâmetros para a retomada das atividades. Comecei a desenvolver um trabalho de pesquisa relacionado à área de Epidemiologia da Covid-19. Esse projeto perdurou durante um ano.

Durante o período de paralização das atividades acadêmicas, cursei uma Especialização na área de Epidemiologia e uma Graduação EaD em Ciências Contábeis. Também ingressei como aluno especial na Graduação em Nutrição. Não tenho como objetivo concluir a Graduação, apenas cursar alguns componentes curriculares, buscando, assim, a complementação necessária para o desenvolvimento das atividades docentes relacionadas à área da Saúde.

Particpei de um grupo de estudos voltado à Epidemiologia. Estou gostando da área da Saúde e espero não mudar mais minha área de atuação. O conhecimento que a gente adquire na Matemática nos permite isso. O pessoal da Saúde tem muita deficiência com esse tipo de conhecimento; então, acho que isso abriu muitas portas para poder trabalhar nessa área.

Nas instituições privadas em que trabalhei não tive incentivo para a formação continuada. Em especial na USF, houve incentivo para possibilitar a execução das atividades do Mestrado. Na universidade pública, existe carga horária, na composição da jornada de

trabalho dedicada à pesquisa. O professor sempre precisa estar estudando. A situação da universidade pública oportuniza o crescimento, a busca por novos conhecimentos.

Katherine: Eu não queria ser dona de casa nem professora

Os caminhos até a Graduação

Nasci em São Paulo/SP e tive toda a escolarização básica em escola pública. Sempre me destaquei em Matemática. Sempre gostei de estudar Matemática, sendo uma coisa trivial estudar Matemática.

Apesar da pouca escolaridade de meus pais, sempre fui incentivada por eles em relação ao interesse pela Matemática. Aprendi a tabuada antes mesmo de entrar na escola. Iniciei minha escolarização aos 6 anos. Considerava que a Matemática não era difícil de ser aprendida. Sei que, para outras pessoas, a Matemática se apresenta como uma dificuldade.

Em sala de aula, sempre fui uma estudante quieta. Mas, fora da sala de aula, era agitada. Uma vez, a professora apontou que eu não sabia fazer o número 5. Eu pensava: “Não sei fazer o número 5, mas a tabuada eu não erro”. Prepotente. Quando a professora mandava fazer a tabuada, eu brincava com a numeração dos resultados. Mas era um período que a gente tinha um respeito muito grande pelo professor; então, a gente não conseguia responder. Se falava para ficar quieto, a gente ficava, o respeito era muito grande, porque professor tinha assim um nível muito superior, era algo como os pais da gente, tinha que manter aquele respeito.

Tive uma professora maravilhosa de Matemática nos anos finais do Ensino Fundamental. Sempre fiz as tarefas, tentando adiantar o que a professora iria solicitar. Eu gostava de mostrar para a professora que havia feito além do que ela havia pedido.

Cursei o Ensino Médio na área de Ciências Exatas. Tive dificuldades com a área de Estudos Sociais. Não achava lógica ter que decorar algumas coisas. Necessitava de uma lógica para aprender, uma sequência.

Embora meus professores me incentivassem, sempre dizia: “Não, eu não quero fazer Matemática, eu não quero ser professora”. Sempre lutei contra a afirmação de que a mulher tem que ser dona de casa ou professora. E, na formatura, ela falou assim para mim, eu ia muito bem em Inglês também, e a professora de Inglês falou assim para mim: “Faça inglês!”. E a professora de Matemática: “Faça Matemática!”. E eu assim: “Não, eu não quero fazer Matemática, eu não quero ser professora!”. A visão que se tinha de ser professor e a visão que eu tinha por viver em um período em que achavam que, para mulher, ou era ser dona de casa, ou ser professora, e eu achava um absurdo isso. Eu não queria ser dona de casa nem professora, eu não queria nenhum dos dois. Aquela que é do contra. Ao terminar o Ensino Médio, prestei vestibular na USP e no Mackenzie e não passei. Não tinha estudos suficientes para isso. Comecei a trabalhar

para pagar curso preparatório para vestibular. Não tinha condição financeira de custear um curso superior.

Foi aí que fui morar sozinha, trabalhando em Cajamar/SP. Com isso, deixei de frequentar o curso preparatório para o vestibular. Não tinha como prioridade os estudos.

Existia uma diferença cultural entre São Paulo e Cajamar. Em São Paulo, tinha muita coisa para fazer; já em Cajamar, não era a mesma coisa. Foi aí que descobria que a Prefeitura de Cajamar fornecia ônibus gratuito para a cidade de Itatiba para os alunos que fossem lá estudar. Eu comecei a investigar, a cidade oferecia ônibus gratuito para a cidade de Itatiba, e, em Itatiba, tinha Matemática, era o que eu queria. Eu não queria ser professora, mas eu pensei que Matemática é a minha paixão. Eu vou fazer primeiro o que é a minha paixão, depois eu vou fazer algo para ganhar dinheiro, quem sabe uma Administração, mas eu vou fazer primeiro Matemática. Mas eu não queria ser professora não.

Veio, assim, a oportunidade de cursar a Licenciatura em Matemática na USF. Embora não quisesse ser professora, Matemática sempre foi a paixão. Decidi, então, cursar primeiro algo relacionado à paixão para depois cursar algo que desse dinheiro.

A trajetória na Graduação

O curso foi fabuloso. Quando o iniciei, a expectativa não era um curso de Licenciatura. Não, eu vim fazer Matemática, cadê a Matemática? Queria muitos números, foi muito bom, mas eu queria ter feito mais Matemática. Mas me direcionou para a Licenciatura mesmo. Foi um curso que cumpriu o que dizia. É que o meu objetivo inicial era Matemática pura. Eu queria fazer algo só matemático, mas foi muito bom. Foi algo que minha expectativa era outra, mas o curso era de Licenciatura, então eu aprendi isso depois. A partir do segundo ano, eu me satisfiz com o curso. O primeiro ano ficou assim, poderia ter mais, mas me satisfiz a partir do segundo ano. Segundo e terceiro foram os anos maravilhosos. Estudar sobre leis, parte teórica, assim, eu não queria não. O curso cumpriu o que dizia. O Prof. [nome do docente] foi muito mestre comigo. Mestre com “M” maiúsculo, porque eu trabalhava ali no laboratório de Matemática, ele dava aula até o primeiro tempo, aí ele me chamava e falava assim, vai lá na frente e dá aula agora, fala sobre tal assunto. Ele se sentava na última carteira, e eu tremendo na base, e tudo que eu errava, ele me corrigia. Falava: “Não é exatamente assim”. Ele ia me corrigindo, delicadamente, mas me corrigindo. Então, eu aprendi muito. Tem muito a ver com interpretação, como você passa isso. Porque, tal como eu aprendi, era tão lógico, algumas coisas entram em minha mente sem precisar de muita explicação, é isso e aquilo, então para que você

passasse para outras pessoas, você fica assim, mas por que isso? Me identifiquei com a parte do curso relacionada à Matemática.

Com relação à parte direcionada à Educação Matemática, hoje julgo que até que foram válidas, mas prefiro a Matemática. Me identifiquei mais com o curso a partir do segundo ano por ter um aumento dos componentes relacionados à Matemática.

Julgo que as aulas de regência do estágio ajudaram muito na formação docente. Olha, eu estava contente, eu terminei, assim, um pouco com receio de não ter caminhos, qual caminho tomar, como vou fazer isso, mas eu não tive muito tempo para pensar dessa maneira, pois, como eu estava na empresa, e a empresa falou que eu tinha que fazer um curso, muitos cursos pela empresa, eu não parava. Então, não me dava muito tempo, não me dava tempo para pensar. Eu estava ocupada com estudo, com cursos, com educação. Mas eu me senti um pouco mais preparada, sempre com medo, com receio, e sempre com muitas borboletas no estômago. Medo de errar. E se eu não souber fazer? E se o aluno perguntar alguma coisa e eu não souber fazer, o que eu faço? Porque eu ainda não tinha noção do que é de fato ser professor, isso eu não tinha, que ser professor é estudar sempre. Essa noção eu não tinha. Ser professor é estudar todos os dias. Eu me senti não totalmente preparada, mas eu sentia que eu podia. Mas sempre com receios, se eu era ou não capaz de fazer algo do início ao fim.

Quando fui realizar as atividades de estágio, mudei meu olhar para a profissão docente. Estive em uma escola estadual na qual uma parte dos professores ainda não tinha Graduação completa. Acabei assumindo as aulas de uma professora que estava se afastando.

Como estava sofrendo pressão para voltar a trabalhar em São Paulo, quando surgiu a oportunidade dessa substituição, optei por deixar o emprego anterior e ficar com as aulas. Havia insegurança nos primeiros dias como professora. Logo no início, comecei a gostar de trabalhar como professora. “Não estou acreditando que eu estou gostando disso! Não pode ser, de jeito nenhum!”. Trabalhei apenas por três meses na escola estadual. Deixei as aulas por conta da dificuldade em receber o salário.

Nesse momento, consegui um emprego em uma multinacional, em uma função administrativa. Em meio a isso, comecei a trabalhar como monitora na USF. Isso a partir do segundo ano de Graduação, no período noturno, nos intervalos entre as aulas e aos sábados. Acabei sendo indicada para instrutora pelos próprios alunos da universidade, os quais sempre estava a ajudar com os exercícios.

Fui formando o conceito de “ser professor”: ser professor é estudar para sempre. Ao concluir o curso de Graduação, vi que as aulas de regência ajudaram muito na formação

docente. Ao final do curso, estava em uma situação de relativo preparo. Tinha medo de errar, medo de o aluno perguntar e eu não saber responder. Nunca quis ser professora da Educação Básica.

Quando iniciei o Mestrado, me afastei das funções de professora da rede pública. Ao regressar, mudei de escola, fui para a qual estou até hoje. Os alunos dessa escola são diferentes. Os problemas da escola estão apenas relacionados à motivação dos alunos em estudar.

Quanto à retomada das atividades presenciais, após o período de isolamento social por conta da pandemia da Covid-19, neste curto período, vejo que está difícil manter o distanciamento e os protocolos sanitários.

A trajetória profissional após a Graduação

Quando iniciei na USF como professora, ingressei no Mestrado em Educação. Isso era necessário. Nesse momento, pedi afastamento das atividades de professora da rede municipal. Estava assumindo muitas aulas na USF.

Logo que concluí a Graduação, fui convidada para o cargo de instrutora remunerada na USF. Aí tive uma mudança no rumo da carreira, um direcionamento para a docência. Nesse momento, estava trabalhando em uma multinacional, na área administrativa. Também estava cursando Pós-Graduação na área administrativa.

Passei a acumular as funções administrativas na empresa, e as funções docentes da instrutoria, mais as tarefas da Pós-Graduação, pois ingressei em uma Pós-Graduação em Modelagem Matemática. Acabei fazendo esse curso por conta de minha paixão pela Matemática.

Na instrutoria de Matemática na USF, desenvolvi atividades com professores da rede pública da cidade de Itatiba, com o auxílio da Prof.^a [...]. Foi a oportunidade de aprender a ensinar.

Particpei e fui aprovada no concurso para professor da Prefeitura de Itatiba/SP. Foi uma sugestão do Prof. [...]. Embora os professores [...], [...] e [...] incentivassem minha carreira na docência, eu relutava em direcionar minha atividade para esse campo.

No cargo do concurso, fiquei três meses dando aulas e fui convidada para trabalhar na oficina pedagógica. Aceitei o convite. O convite surgiu dos trabalhos já desenvolvidos com os professores da rede por meio da instrutoria em Matemática na USF.

Logo, passei a exercer a função de professora na USF. Em um primeiro momento, ocupava as duas funções: instrutora e professora. Iniciei com aulas nos cursos de Engenharia.

Eram salas numerosas. Ainda estava insegura e ansiosa para conduzir as aulas. Necessitava de um aprendizado quanto ao comportamento de um professor, o que se deve ou não deve falar. A primeira vez que eu entrei em uma sala de Graduação foi em uma sala de Engenharia. Era para ser o [nome do professor], o professor, depois seria o [nome do professor]. Eles ainda não tinham conhecido o professor de Álgebra. E era uma sexta-feira. Eu fui até a sala dos professores, peguei a lista, não era numerado pela quantidade de alunos. Eu falei assim: “Eu brinquei com o rapaz do setor de apoio, nossa tem 100 alunos, e ele falou super sério comigo, 120”. Ah, meu Deus, eu subi quase, borboletas era pouco, o que tinha no meu estômago. Fui para a sala de aula, nunca me esqueço disso. Era o primeiro dia de aula de Álgebra desses alunos. Eu fiquei tão nervosa que eu dei conteúdo de umas 5 aulas para eles, em uma noite. Eu vi aquele monte de aluno, só tinha garotos. Não tem uma moça nessa sala. Vou fazer o que eu sei de melhor, e comecei. Gente, eu dei tanta matéria. Acho que eu dei toda a matéria do período.

Em seguida, à medida que a carga horária como docente foi aumentando, deixei de exercer a função de instrutora para me dedicar exclusivamente às aulas.

Durante o Mestrado participei do grupo de pesquisa. Foi uma experiência fabulosa, muito boa. O nervosismo na defesa. A pesquisa de Mestrado gerou muita aprendizagem a partir dos livros lidos. É um aprendizado contínuo, assim como na função de professor. Foi uma possibilidade de enxergar o lado prático e o lado teórico dos estudos. Considero que os estudos teóricos são um excerto do real. Uma experiência de um sujeito. No grupo de pesquisa há uma aprendizagem colaborativa entre os participantes do grupo. Quando finalizei o Mestrado, deixei de participar do grupo.

Hoje, quando olho para minha atividade como professora, vejo que houve uma mudança na atuação do professor, do presencial para o virtual. Me surpreendo com a rapidez dessa mudança. Considero que a manutenção de aulas virtuais, remotas ou EaD para a Educação Básica ou Superior é possível, mas há uma questão central a ser trabalhada. A realização de aulas virtuais possibilita a utilização de tecnologias não possíveis de serem utilizadas nas salas de aula presenciais por falta de estrutura nas escolas. Surge uma agilidade nos processos de exposição dos conteúdos. Ocorre que não há interação com os discentes. Prefiro o *on-line*, ao invés do presencial. Hoje fazemos provas melhores do que antes da pandemia, questões que fazem os alunos pensarem. Não achei que nós chegaríamos tão cedo nesse processo de professor virtual, mas eu nunca descartei essa ideia de pensar até de ter apenas sua imagem em sala de aula, e eles estarem ali, mas é diferente mesmo, foi uma outra experiência essa, tanto com o Fundamental como com o Superior. Eu acho que é possível, mas com as crianças isso ainda

leva um bom tempo, e a interação é possível, mas é uma questão cultural. O aluno tem que prestar atenção nas aulas virtuais, assim como no presencial. Hoje sou uma professora melhor, no pós-pandemia. Hoje trabalho mais com o Ensino Superior do que com a Educação Básica. Tenho como possível interesse estudar equações diferenciais. Vejo que um possível caminho é a utilização de ferramentas tecnológicas para isso, mas há a necessidade de uma formação de inclusão para isso.

Não há pressão por participar de formação continuada. Faço as atividades porque gosto. No ensino público, há uma pressão burocrática, não gosto disso. Acredito que o processo de inclusão na Educação não ocorre. A formação continuada da Prefeitura é uma troca de experiências. Não há incentivo para a formação continuada. Haveria e necessidade do trabalho com projetos, mas isso se torna difícil por falta de apoio.

Joseph: Inconscientemente, eu queria ser professor

Os caminhos até a Graduação

As memórias são difíceis de buscar. Sou natural da cidade de São Paulo/SP, Lauzane Paulista. Hoje resido em Lavras/MG, há 16 anos. Toda a minha escolarização básica se deu em escolas públicas.

Lembro-me pouco da escolarização do jardim de infância e pré-escola, mas me lembro que foi um período agradável. Na segunda série, tive dificuldades com a tabuada. Meu irmão me desafiava a conseguir decorar a tabuada. Se não conseguisse, ficava de castigo. Isso não gerou trauma, mas um motivo para decorar a tabuada. Hoje vejo que é um método questionável. Lembro-me das contas de dividir, lá pela terceira série. Não tive problemas com a Matemática nessa fase. Na quarta série, gostava muito da professora. Me lembro que ela desenvolvia os conteúdos de uma forma interessante.

Em casa, meu pai gostava muito de Matemática, mas minha mãe não. Ambos tinham baixa escolaridade. Foi no quinto ano que matei aula pela primeira vez. Na quinta série, sexto ano, me lembro que a professora passava rapidamente alguma coisa para fazer, mas não conduzia a aula. Foi também nesse ano que tive a primeira briga, com um aluno mais velho.

Na sexta série, ou sétimo ano, tive duas professoras, uma de Ciências da Natureza e a outra de Matemática, que me despertaram para a Matemática. Passei a ser um aluno que interagia muito em sala de aula. Tive a satisfação de conseguir “fazer Matemática”. Era uma época sem internet, com recursos didáticos desplugados, um contraponto em relação aos métodos de hoje. Hoje o professor recorre a todas as mídias digitais possíveis. Mesmo assim, a discussão pedagógica encontra-se muito mais avançada do que em outras áreas da Educação.

Na sétima série comecei a estudar no período noturno, por conta de precisar trabalhar. Na oitava série, me mudei de São Paulo/SP para Franco da Rocha/SP por conta de um episódio de violência envolvendo minha família.

Nessa época, lembro-me da equação do segundo grau. Tinha facilidade com a aplicação de algoritmos. Era dada ênfase nos algoritmos e não no conceito matemático. A escola se restringia a uma pequena parte da Matemática.

Depois disso, no Ensino Médio, eu fiquei com problemas, ou minha mãe e meus irmãos ajudavam a pagar uma escola particular, ou corria o risco de ficar sem aula, porque, na época, era por sorteio. Então, se eu não fosse sorteado nas escolas que eu tentei, que eram próximas a minha casa, mesmo assim tinha que pegar ônibus, eu ia ficar sem aula. Tentei em uma escola

em Franco da Rocha, não consegui, tentei na cidade vizinha, em Francisco Morato, consegui, fui sorteado, mas depois, na terceira rodada. Acho que as outras pessoas também estavam procurando em outras escolas, e acabaram não se matriculando, aí eu consegui a vaga.

Chegava cansado para as aulas. Não conseguia me concentrar em todas as aulas. Mesmo assim, me destacava pela facilidade com a Matemática. Tive um bom professor de Matemática na segunda série do Ensino Médio. Ele tinha facilidade em explicar. Também tive um professor de Química bom. Tinha clareza para explicar os conceitos. Tive aulas com esse professor apenas na primeira série. Se esse professor tivesse ficado com a turma, teria escolhido cursar a Licenciatura em Matemática.

Após a saída desse professor, passamos a ter aula de Química com o professor de Biologia. Foi uma lástima. O ensino de diversas áreas tais como Química e Física era insuficiente. Hoje me interesso pela área de Física, faria uma Graduação.

Nesse tempo meu pai veio a falecer por conta do diagnóstico tardio de câncer. Meu irmão passou em um concurso público. Até então era o único de seis irmãos a ter concluído o Ensino Médio. Foi um período difícil, mas, aos poucos, a família foi se adaptando.

Eu tinha muitas amizades com os alunos da terceira série na época em que estava na segunda. Participava de atividades extraclasse propostas pela escola. Às vezes, deixava de participar das aulas para estar nessas atividades extras. Eram muitas coisas que estavam acontecendo, fiz muitas amizades na escola, qualquer coisa que a escola organizasse, eu estava no meio, puxando fila para organizar; no Ensino Médio, eu sempre fui assim. Eu tinha muita amizade com os estudantes que não eram da minha turma, eram de uma turma à frente da minha, e a gente fazia de tudo. Às vezes, não assistíamos aula, ficávamos fazendo outras coisas. Na terceira série, acabei ficando de recuperação. Como tinha facilidade com os conteúdos, achava que não precisava me dedicar. Desafiava os professores, fazia o mínimo possível, não por falta de conhecimento.

Lembro-me das aulas de Geografia, com foco na Geografia Política. Gostava muito das aulas de Geografia a partir de uma perspectiva crítica. Não tinha o hábito de anotar durante as aulas — prefiro focar minha atenção na explicação do professor e na realização das atividades propostas.

Tive dificuldades com a Língua Portuguesa, com aversão à Gramática. Comparo essa aversão com a aversão que as pessoas têm com relação à Matemática. Acredito que aprendi a escrever melhor a partir do Mestrado. As aulas de Literatura chamavam minha atenção. Parecia que estava dentro da história.

Houve algumas excursões, sempre voltadas ao trabalho de conceitos mais puxados para a Biologia. No final da primeira série, consegui comprar o primeiro carro.

Aqueles amigos mais velhos vão todos para o Ensino Superior — cursando Licenciaturas ou Administração. Ao final no Ensino Médio, não tinha perspectiva de ingressar no Ensino Superior — era algo inatingível. Estava cansado da vida de trabalhar no comércio em São Paulo/SP, muito tempo de deslocamento para trabalho.

Após concluir o Ensino Médio, passei um ano apenas trabalhando. Comecei a ter contato com as experiências dos amigos no Ensino Superior, a maioria já empregado na área de estudo. Assim, despertou meu interesse por cursar o Ensino Superior. Até então, eu não tinha muita perspectiva de Ensino Superior, era uma coisa inatingível. Eu não via isso como uma possibilidade. Em minha família, isso não era discutido. Quando que eu comecei a despertar para isso? Quando eu estava no terceiro ano, eu acabei perdendo o contato com meus amigos que eram das séries seguintes. Só que eles, quase todos, foram procurar uma faculdade para fazer. Uns foram para Administração, e a maior parte dos outros foi para os cursos de Licenciatura. Então, tinha gente na Licenciatura em Química, e a grande maioria na Licenciatura em Letras.

Em 1997, eu fiquei meio de bobeira, só trabalhando. Eu comecei a ter contato com as experiências deles [amigos no Ensino Superior]. Boa parte dos que já estavam fazendo graduação, já estavam empregados. Mesmo no primeiro ou segundo ano de faculdade, já estavam empregados. Era muito comum na época, a falta de professor formado era muito grande. Então, eu comecei a prestar atenção naquilo. Aquela vida de ficar indo para São Paulo, tinha que pegar trem, ônibus e ainda tinha que andar até onde eu ia trabalhar, e aquela vida maçante de ônibus, de trem.

Prestei vestibular em universidades públicas, mas não fui selecionado. Ficou marcada a diferença de quem tinha condição de estudar. Era uma cultura diferente. Minhas maiores dificuldades eram em Química e Física. Não tinha o hábito de estudar. O ponto de partida de cada um interfere. Eu tive um ponto de partida muito atrás. Então, o vestibular da Unesp foi uma tragédia, eu zerei quase tudo. Foi muito ruim. Talvez Matemática, eu acertei alguma coisa. Principalmente Física, Química que eu não tive nada no Ensino Médio. E não tinha o hábito de estudar. Convenhamos, e isso está cada vez pior, o estudante ter o hábito de ser estudante. Porque ser estudante não é só estar sentado em uma sala. Você tem que fazer coisas fora da sala de aula. Isso para mim conta demais. E isso não depende só da escola, depende da família, que precisa ser estruturada, também observar isso, e depende também de o professor passar coisas

interessantes para se fazer. Eu sei que essa coisa do ponto de partida conta muito, ela é brutal na verdade.

Ser estudante não é só estar em uma sala. Você tem que fazer muita coisa fora da sala de aula. É necessária uma estrutura, família e escola.

Conheci a USF por intermédio de meu irmão. Participei do vestibular para o curso de Licenciatura em Matemática e fui aprovado. Não era tão fácil ser aprovado. Era uma prova extensa, dois dias de prova.

Deixei o emprego em São Paulo. Passei a contar com a ajuda de minha mãe e meus irmãos para me manter financeiramente. Embora minha família não estivesse em uma situação financeira muito confortável, fornecesse o necessário, ajudaram a pagar os primeiros seis meses de faculdade.

A trajetória na Graduação

Foi assim que ingressei no curso de Licenciatura em Matemática. Estava empolgado com a situação. Era a primeira vez que estava indo fazer alguma coisa porque realmente queria fazer. Mas a escolha por Matemática não foi porque eu quis ser professor. Inconscientemente eu queria ser professor. Dos cursos de Graduação que existem, tenho facilidade em Matemática, foi isso que pensei. Vou tentar Matemática e, quem sabe, eu consigo umas aulas, como meus colegas conseguiram. Como eu tinha facilidade em explicar para meus colegas, meus sobrinhos, vou tentar fazer Graduação em Matemática e posso tentar pagar a faculdade com as aulas que eu conseguir. Foi um negócio muito assim, vamos ver o que dá, vamos arriscar. E deu certo, o plano deu certo. O curso era oferecido em uma estrutura anual. O plano era conseguir algumas aulas, assim como os amigos que já estavam na faculdade conseguiram. Tive dificuldades financeiras para me manter no curso.

Na Graduação, realizava muitas anotações em disciplinas específicas — especialmente Cálculo. Não tinha o hábito de estudar muito extraclasse, mas tirava boas notas. Focava nas atividades desenvolvidas em sala de aula. Não era o aluno nota 10. Gosto de esquemas, de definições conceituais.

Minha estratégia era conseguir uma boa nota no primeiro semestre e no segundo semestre acabava tirando notas bem mais baixas. Na época, não tinha conhecimento dos programas de iniciação científica. Nosso curso não tinha Trabalho de Conclusão de Curso. E aí, durante o primeiro ano, eu tive facilidade, mas eu só lembro mesmo de Cálculo, não lembro das outras disciplinas, tinham outras, mas não lembro. Eu lembro que eu tive Contabilidade,

não sei para que Contabilidade, mas tive! Tive Matemática Financeira também, era só decorar fórmula e aplicar fórmula, pelo menos essa foi a perspectiva que me foi passada.

O fato de não tirar nota 10 nas provas não me incomodava. O importante era saber os conceitos e compreender o suficiente. Eu preciso entender algumas coisas, o restante eu sei onde buscar. Então não preciso dar conta de tudo.

No curso de Graduação, só fui ter contato com disciplinas voltadas à docência do meio para o fim. Do primeiro ano de faculdade, só me recordo da disciplina de Cálculo. Recordo-me vagamente da disciplina de Contabilidade e Matemática Financeira. Também tive uma disciplina voltada à Língua Portuguesa, poucas disciplinas voltadas à Matemática.

Não vejo o “porquê” de, em um curso de Licenciatura em Matemática, ter uma disciplina de Contabilidade e Matemática Financeira. A ênfase estava apenas na aplicação de fórmulas.

Já na disciplina de Cálculo, trabalhava-se a parte conceitual também. Gostava disso, embora os outros alunos preferissem as aulas com ênfase apenas em algoritmos. No início, não foi fácil. Eu lembro que eu comecei a ter facilidade em Cálculo quando comecei a dar aula para sétima e oitava série. É aquela álgebra, porque o problema do pessoal não era entender o conceito de limite, derivada, isso era compreensível até, mas, na hora de fazer os cálculos, o pessoal escorregava, até ordem de expressão eles erravam. A partir daí, eu não, eu voava, depois que eu entendia o conceitual do problema, eu resolvia rapidinho. Comecei a entender que eu estava tendo essa facilidade porque eu estava estudando os livros de sétima e oitava para dar aula. Estudando, até porque eu não lembrava muito dessa Matemática. Eu comecei a aprender de verdade dando aula. Então, foi um pouco desse jeito. Tive dificuldades nas disciplinas de Geometria. Não me recordo de estudar Geometria durante a escolarização básica.

Uma outra coisa que eu gostaria de destacar bastante foi o papel do laboratório de ensino de Matemática. Não nas disciplinas, no momento das disciplinas, mas como auxílio. Nós tínhamos dois monitores pagos pela universidade fantásticos, a Katherine e o Alfred, foram fundamentais. Porque essas questões de Cálculo, por mais que o professor explicasse bem, você ficava horas para resolver. E eu tinha apenas o fim de semana para estudar, eu trabalhava manhã e tarde, tinha que preparar aula. Na Graduação, eu dormia, em média quatro horas por noite. E aí eu lembro que ia, pelejava para resolver uma questão de Cálculo e não conseguia, e na época não tinha telefone em casa para ligar para um amigo, não tinha computador. Mas esses entraves fluíam mais quando tínhamos o Alfred e a Katherine por perto, quando conseguíamos ter acesso a eles. Nas aulas que considerava desinteressante, tais como Contabilidade e Matemática Financeira, ia para o laboratório estudar para outras disciplinas.

Embora não tenha tido muitas oportunidades de frequentar esses espaços, por dificuldades de locomoção, julgo que essas oportunidades foram fundamentais para minha formação. Em alguns momentos, preferi estudar sozinho, ou no laboratório de monitoria, do que acompanhar as aulas ministradas pelos professores. O programa de apoio financeiro, Fundo Franciscano de Apoio ao Estudante, o qual ofertava apoio financeiro para os estudos, foi fundamental para minha permanência no curso de Graduação.

Na disciplina de Prática de Ensino, o professor dessa disciplina não tinha uma leitura crítica da Educação Matemática, não tinha didática. Dava mais atenção para as disciplinas de Matemática, em detrimento das disciplinas de Educação Matemática. Na verdade, não tinha quase nada de Educação Matemática. Só fui conhecer o que realmente era Educação Matemática no segundo ano da Graduação, na disciplina de Modelagem Matemática, participando de um evento de Modelagem Matemática. Me apaixonei por eventos.

Me casei durante o segundo ano da Graduação. Minha esposa também cursava Matemática em outra instituição de ensino — ambos lecionavam. Esse período foi “uma loucura”, trabalhar para pagar faculdade e estudar.

No terceiro ano da Graduação, cursei a disciplina de Prática de Ensino com a Prof.^a Adair. Conheci o que realmente é prática de ensino a partir das atividades de preparação de aulas.

A turma apresenta resistência nessa disciplina. Não aceitavam a proposta de trabalho. Havia um conflito entre os interesses da turma com a proposta da professora. Eles estavam acostumados com professores que deixavam a coisa solta. Se fazia necessária uma transformação do aluno da escola básica para o aluno da Graduação, havia a necessidade de estudar.

Me inclinei para a Educação Matemática. Passei a me incomodar com a forma que conduzia suas aulas. O que é necessário para uma boa aula? Só o professor garante isso? O professor tem que colocar o aluno para pensar, o professor não deve pensar pelo aluno.

A partir do segundo semestre do curso, comecei a lecionar na rede pública — assumindo aulas de reforço de Matemática. Com a renda das aulas, consegui custear os gastos do curso.

Logo em seguida, passei a lecionar em salas de sétima e oitava série. Estava aprendendo dando aula. Existia uma relação entre a necessidade de estudar para lecionar na sétima e oitava série com o bom rendimento nas disciplinas de Cálculo na faculdade.

Desde que saí da Graduação, tinha como objetivo tornar-me professor do Ensino Superior. Em um evento em Catanduva/SP, reencontrei a Prof.^a Adair. Conversamos sobre a

possibilidade de continuar meus estudos a partir do Mestrado. Tinha o desejo de colaborar para a formação de outros professores.

Comecei a participar do grupo de pesquisa colaborativo, o Grucogeo. Era o momento de me debruçar verdadeiramente sobre os estudos voltados à Educação Matemática. A participação no grupo colaborou muito para minha formação. Quando comecei a participar do grupo de pesquisa, comecei também a atuar como professor na rede particular de ensino, mas não deixei a escola pública.

Escrevi um projeto de pesquisa para participar do processo seletivo para o Mestrado em conjunto com colegas. Eles já estavam como instrutores na USF. Tinha relativa dificuldade com a escrita. Eu acho que eu aprendi a escrever de verdade no Mestrado, com a Adair; mesmo assim, tenho que tomar certos cuidados. Mas já escrevo infinitamente melhor do que quando eu entrei no Mestrado, por exemplo. Não tínhamos ideia do que era um projeto de pesquisa. Hoje eu sei disso. Saiu não sei nem como. Até porque eu não tive Trabalho de Conclusão de Curso, não tive nenhuma disciplina [na Graduação] relacionada a isso. O pouco que eu tive sobre isso foi no grupo de pesquisa durante o ano de 2001.

Particpei do processo seletivo para o Mestrado em Educação da USF e fui aprovado. Tive que fazer sacrifícios financeiros para custear o Mestrado. Naquele momento, deixei a função de docente de rede particular de ensino, mas voltei a ela após a conclusão do Mestrado.

A trajetória profissional após a Graduação

Em meio às atividades do Mestrado, pude participar de muitos eventos de Educação Matemática. Também estava trabalhando durante todo esse percurso. No final do primeiro ano, eu nem lembro em que estado eu estava [risos] de cansado. Eu tinha carga completa no estado, larguei a particular porque eu não consegui tocar. Então, eu dava aula, ia na segunda assistia aula o dia todo, voltava para minha cidade, 90 km, dava aula à noite, depois, no dia seguinte, ia para Bragança, tinha aula manhã e tarde, voltava para a minha cidade e dava aula novamente. Depois, os outros dias, eu tinha aulas de manhã e tarde. Porque era assim, era o que a escola conseguia ajeitar, não era só opção minha.

No Mestrado, cursei disciplinas de Historiografia e Análise do Discurso. Havia um desalinhamento dessas disciplinas com relação ao objeto da pesquisa, pois meu foco estava na Educação Matemática. Nesse período, o Prof. [...] foi uma referência. Destaco a capacidade do professor de transportar o estudante para dentro da obra que era estudada.

Também cursei uma disciplina que tinha como referencial teórico Bourdieu. Tive dificuldade em compreender os conceitos relacionados a esse referencial teórico. Nesse período, tive o primeiro contato com a teoria de Marx, mas não compreendi os conceitos defendidos pela teoria. Cursei disciplinas relacionadas à Educação Matemática.

Na fase de orientação da pesquisa, destaco a importância da parceria entre orientadora e orientando. Isso foi determinante para minha trajetória.

Me inscrevi para concorrer à bolsa de estudos para o Mestrado. Na primeira oportunidade não consegui, mas acabei tendo êxito na segunda oportunidade. Nesse período, estava muito cansado, e decidi por deixar a função de professor na rede pública de ensino, optando por ficar apenas estudando.

Realizei a pesquisa com a temática “análise das tendências de ensino de geometria a partir dos anais do Enem”. Quando apresentei a pesquisa do Mestrado pela primeira vez em um evento, fiquei nervoso.

Assumi que sabia que o contexto retratado pelos anais do Enem não teria, necessariamente, reflexo em sala de aula. Mesmo assim, esses documentos apontam que o abandono do ensino da Geometria, ao menos nos anais do congresso, não ocorria.

O Mestrado foi um divisor de águas para minha formação profissional. Nisso, o papel desempenhado pela orientadora se colocou como um referencial. Foi muito importante. Em 2004, concluí o Mestrado.

Logo na sequência da conclusão do Mestrado, fui para a docência no Ensino Superior em uma instituição particular, no curso de Pedagogia. Expandi minha atuação no Ensino Superior para outros cursos, tais como a Licenciatura em Matemática e Bacharelado em Ciências Contábeis e Administração.

Vejo que a formação obtida na Graduação, na Licenciatura em Matemática, não foi o suficiente para poder lecionar com tranquilidade as disciplinas de Cálculo. No curso de Pedagogia, tive dificuldade em lidar com a aversão que os alunos tinham em relação às disciplinas de Exatas, em especial a Estatística, a qual lecionava para este curso. Havia o desejo de lecionar as disciplinas de Educação Matemática.

Tinha uma situação que incomodava: no curso de Matemática, os docentes estavam se mobilizando de retirar as disciplinas de “Matemática” do currículo. Me incomoda muito os colegas não gostarem de dar aula de Matemática, inclusive querer tirar as disciplinas de Matemática do curso. Tem disciplinas que poderiam mudar a abordagem, mas tirar eu acho ruim. Porque, às vezes, você fica só com a discussão da Educação Matemática e o objeto de

trabalho da atividade docente que é o conteúdo, o conceito fica meio na tangente. É importante o estudante vivenciar a Matemática. Eu não vejo com bons olhos esse discurso. Concordo que a abordagem dessas disciplinas poderia mudar, mas retirar não seria uma boa saída.

Passei a lecionar em outra instituição de Ensino Superior particular, no curso de Pedagogia. Me deparei com uma realidade bem complicada, porque o referencial bibliográfico das disciplinas do curso de Pedagogia, boa parte, eram livros de autoajuda. Até [autor não relacionado diretamente à área pedagógica] estava na ementa. Olha só essa situação. Eu fui conversando com as professoras aos poucos. Elas ficaram surpresas, não sabiam que não era coerente utilizar esses livros; podia ser até complicado para a avaliação dos cursos.

Foi aí que surgiu a oportunidade de participar de concurso público na Ufla [Universidade Federal de Lavras]. Fui aprovado. Fui para o concurso sem muitas expectativas, mas fui aprovado. Com isso, deixei de atuar nas instituições de Ensino Superior particulares. Tive que me mudar para Lavras/MG.

A oportunidade de participar de um concurso público para uma universidade pública, até então, era tida como uma coisa rara. A expansão das universidades públicas federais mudou isso. Foi no governo Lula. Achava que isso seria possível apenas após muitos anos de experiência.

Quando cheguei na Ufla, logo participei da fundação do curso de Licenciatura em Matemática. Participei da elaboração das ementas das disciplinas do curso de Licenciatura em Matemática. Sou enquadrado como docente do Departamento de Educação em Ciências Físicas e Matemática da Ufla.

Enquanto não surgiam as disciplinas de Educação Matemática no curso de Licenciatura em Matemática, lecionava nos cursos de Engenharia, Geometria Analítica e Cálculo. Posteriormente, também lecionei essas mesmas disciplinas para o curso de Licenciatura em Matemática.

Consegui estabelecer parcerias com outros professores para tirar as dúvidas que tinha sobre o conteúdo a ser lecionado. Eu estava alocado no departamento de Ciências Exatas, o qual agrega as áreas de Estatística, Física e Matemática.

Gostei de lecionar essas disciplinas. A Geometria Analítica foi um desafio, pois havia um déficit em minha formação nessa disciplina. Tinha a necessidade de estar constantemente estudando para dar conta do conteúdo. Hoje tenho domínio sobre essas áreas. Geometria Analítica para mim foi uma surpresa e dificuldade, porque eu tive Cálculo com Geometria Analítica. Eu não tive uma disciplina de Geometria Analítica à parte. Então, toda a discussão

que eu precisava desenvolver aqui na universidade, eu não sabia direito, eu não tive no curso. Fui estudando. Eu tive um cara que hoje não está mais aqui, o Marcos, ele era formado em Matemática pura e fez Doutorado na Alemanha, só que pensa em um cara matemático puro que tem uma alma de educador matemático. Ele era meu ponto para tirar dúvida. Nós dávamos a mesma disciplina para turmas diferentes. Eu falava: “Marcos você vai me ajudar”. Ele falava “eu te ajudo”, com toda a tranquilidade dele. Eu ia tirar uma dúvida com ele, ele dava uma volta. Mas a volta que ele dava me esclarecia tanta coisa. Chegava ao ponto, nossa! Depois disso, eu comecei a destravar, e foi. Comecei a dar aula de Geometria voando.

O departamento de Educação da Ufla era composto por professores que não eram formados na área de Educação. Desde o início, tive uma boa relação com os estudantes dos cursos. Comecei a orientar iniciação científica voluntária. Formei um grupo de estudos com alunos da Graduação.

Fui convidado para o cargo de coordenador do curso de Licenciatura em Matemática e aceitei a proposta. Passei a estar na universidade durante os três períodos, de segunda a sábado. Passei a acumular a função de coordenador de área (Estatística, Física e Matemática). A coordenação de área se deu em um momento muito difícil do departamento. Havia um conflito de interesses entre as áreas.

Quando já estava como professor na Ufla, surgiu a necessidade de cursar o Doutorado. Encontrei dificuldades em conseguir a liberação para cursar o Doutorado. A universidade necessitava de minha atuação na Licenciatura.

Particpei do processo seletivo para Doutorado na UFMG [Universidade Federal de Minas Gerais], mas fui reprovado na avaliação do projeto. Particpei do processo seletivo para Doutorado na UFSCar [Universidade Federal de São Carlos] e fui aprovado. O projeto de Doutorado era propor uma dinâmica de formação compartilhada, uma parceria entre escola e universidade, a partir do estágio.

Depois de um tempo, consegui afastamento para o Doutorado. Durante o período do Doutorado, passei a residir em São Carlos/SP, com exceção do primeiro período. Nesse período, viajava constantemente entre São Carlos/SP e Lavras/MG.

Considero que a pesquisa de Doutorado trouxe uma boa experiência, embora tenha encontrado dificuldades em manter o projeto. Eu tive orientação de fato [no Mestrado], até consegui fazer o Doutorado, porque eu fui bem-preparado no Mestrado, porque o Doutorado em si eu fiquei meio que sozinho. A orientadora, ao mesmo tempo que me deixava caminhar sozinho, não dava muito *feedback* das coisas. Vejo que o sucesso do projeto se deu pela

cumplicidade que tinha com os estudantes participantes. A dificuldade para o desenvolvimento da pesquisa foi o distanciamento entre orientadora e orientado.

Para o desenvolvimento do projeto de pesquisa, formei um grupo de estagiários. A produção de dados se deu durante o primeiro período do Doutorado. Embora tivesse concluído a produção dos dados, ainda não havia iniciado o processo de escrita. Encontrei resistência das escolas em aceitar os estagiários por conta da imagem que havia construído do trabalho do estagiário. Alguém está lá para avaliar o trabalho desenvolvido pela escola. Está lá para criticar o trabalho da escola.

Nesse período, estava submetido a uma grande demanda de trabalho na Ufla, participando de diversos projetos, como Pibid, orientação de TCC e orientação científica. Consegui desenvolver a escrita apenas no último ano. Nesse ano, voltei para as atividades docentes na Ufla. Foi difícil acumular as atividades docentes com as atividades do Doutorado.

Acabei estabelecendo vínculo com a professora que tive que acompanhar durante o estágio docente do Doutorado. Me aproximei de uma perspectiva da Educação Matemática que valoriza não só as teorias de aprendizagem, mas também os conceitos matemáticos. Ressalto a importância dos aprendizados do Mestrado. Foram estes que possibilitaram o desenvolvimento da pesquisa de Doutorado. Mesmo com atraso, concluí o Doutorado no prazo final.

Comecei a trabalhar nas disciplinas de Educação Matemática, a partir da perspectiva histórico-cultural, por influência da professora que o acompanhou durante o estágio docente do Doutorado. Também desenvolvi trabalhos voltados à manutenção de programas de monitoria para aulas com dificuldades de aprendizado. Trabalhei como verdadeiro supervisor e tutor dos monitores. Surgiram dificuldades quanto à seleção dos alunos para participar da monitoria. Nem sempre temos à disposição os melhores alunos.

Em meio a tudo isso, passei a ocupar o cargo de Diretor de Apoio e Desenvolvimento Pedagógico, na Pró-Reitoria da Ufla. Aceitei essa demanda não só pela remuneração financeira, mas também por conta da possibilidade de melhorar algumas práticas da universidade. Ocorre que encontrei certa frustração por não conseguir atingir os objetivos. Foi difícil acumular as funções docentes com a administrativa.

Criamos o projeto de apoio aos estudantes, o Programa de Apoio aos Calouros. Era um apoio pedagógico. Alunos bolsistas trabalhavam nesse projeto.

Em toda essa evolução, destaco a importância da questão financeira de acesso ao Ensino Superior, os avanços nos programas de apoio ao estudante nessa questão durante o governo Lula. Os estudantes de hoje não têm a noção desses avanços.

Fui para o cargo de pró-reitor de Graduação, membro da CPA (Comissão Permanente de Avaliação). Passei a integrar o corpo docente do Mestrado em Física, na área de Ensino de Física. Também passei a fazer parte do corpo docente do Mestrado em Educação.

Deixei o Mestrado em Educação para integrar o corpo docente do Mestrado de Ciências e Educação Matemática, como coordenador do programa. Foi difícil me manter em todos os programas por conta da necessidade de produção científica.

Não foi fácil integrar os professores de Ciências e Matemática com os professores da área de Ensino. Hoje temos uma preocupação com a baixa procura dos estudantes pelos programas de Pós-Graduação. Consegui fazer com que a área de Educação Matemática ganhasse espaço nos colegiados. São muitos conflitos entre as áreas, cada um defende o seu.

Estou cansado com tantas demandas. Não tenho tempo para preparar minhas aulas. Acredito que sempre estou devendo alguma coisa no semestre. Tenho o desejo de fazer um Pós-Doutorado fora do país, na busca tanto de novos estudos como também de uma experiência cultural. As políticas dificultam isso hoje. Dificultam a Educação. Hoje encontramos dificuldade para preencher as vagas existentes na universidade pública. O Governo Federal acredita que as universidades estão ofertando muitas vagas.

Não é fácil ser professor. Você tem que provocar o outro lado, não depende só de você chegar lá, ter dicção, letra bonita, falar bem, nada disso. Isso ajuda, mas não é o que vai resolver o problema. Mesmo uma aula dialogada pode ser boa. Eu tive algumas aulas dialogadas que foram boas. Mas tem também a parte de você colocar o estudante para pensar. O problema é que uma das coisas que eu vejo na sala de aula é o professor pensando pelo estudante. Ele vai deduzindo as coisas na lousa, ou mesmo em uma conversa, e ele está construindo uma linha de pensamento que ou ele acompanha, ou não acompanha. Não é uma coisa que fez o outro produzir significado e, a partir desses significados e do processo dialético, você vai construindo um conceito. Minha caminhada foi me mostrando essas coisas. E a formação continuada deve contribuir para isso.

Os próximos passos

Tendo em vista as textualizações apresentadas neste capítulo, desenvolvo a seguir as análises propostas. Busco, assim, responder à questão de pesquisa: quais são os processos que geram os saberes constituintes da identidade docente de professores de Matemática que atuam ou atuaram no Ensino Superior a partir da trajetória narrada por eles?

TERCEIRA PARTE: AS HISTÓRIAS QUE SE ENTRECruzAM

*Eu vejo o futuro repetir o passado
Eu vejo um museu de grandes novidades
O tempo não para
Não para não, não para
(Brandão; Cazuza, [20--]).³⁶*

O ser humano escreve sua vida ininterruptamente, há um avanço constante em nossas histórias, como sugerem Cazuza e Arnaldo Brandão, “o tempo não para”. Embora o tempo possa nos levar à ilusão de uma constante evolução, o futuro pode repetir o passado; e, por mais paradoxal que soe tal afirmação, pode-se construir um museu de novidades. Diante de tal realidade, faz-se necessário que cada sujeito conheça sua própria história e, mais do que isso, que cada sujeito tome consciência dos caminhos que o conduziram até aqui, possibilitando, assim, que se aproprie de sua história pessoal, que se faz a partir de inúmeras conexões com os sujeitos que nos cercam.

A “escrita da vida”, à qual remetem a etimologia e o sentido comum da palavra “biografia”, será entendida aqui como uma atitude primordial e específica do vivido humano: antes mesmo de deixar qualquer marca escrita sobre sua vida, antes de qualquer tradução ou expressão de sua existência em formas escritas (diário, memórias, correspondências, autobiografia, etc.) o homem “escreve” sua vida (Delory-Momberger, 2014, p. 27).

É a partir dessa escrita da vida, que, neste capítulo, busco evidenciar os projetos pessoais e profissionais que os participantes desta pesquisa trilharam até o presente momento, fazendo uso, para isso, do ato de narrar. Mesmo que o processo da escrita da vida independa do ato de narrar a história, é por meio deste que se pode constituir um lugar no qual se possa significar cada acontecimento que integra a história desse sujeito que nos conta sobre sua trajetória.

Em meados de julho de 2021, iniciaram-se as produções das narrativas que aqui seguem. Mais precisamente, no dia 8 desse mês, entrevistei a primeira professora, cuja voz integra o quadro de discursos que aqui apresento. Essa produção das narrativas perdurou até janeiro de 2022, quando o finalizei, com a produção de minha própria narrativa.

Assim, contarei essas histórias, identificando possíveis conexões entre elas, farei isso em três seções. A primeira parte destina-se à apresentação dos acontecimentos anteriores ao curso de Graduação. A segunda volta-se aos acontecimentos que se deram durante o curso de Graduação. E a terceira direciona-se ao que ocorreu após o curso de Graduação.

³⁶ Trecho da Música “O tempo não para” de Agenor de Miranda Araújo Neto “Cazuza” e Arnaldo Pires Brandão.

A partir das textualizações apresentadas na segunda parte deste trabalho, encaminho agora o processo analítico. Faço uma leitura minuciosa das narrativas, tanto aqui textualizadas quanto transcritas.

Nossos caminhos até a Graduação: histórias que se entrecruzam

Nossa história se inicia no estado de São Paulo. Os oito professores participantes, e isso me inclui, nasceram espalhados por cinco diferentes cidades: Sophie, Katherine e Joseph são naturais de São Paulo; Alfred e Caroline, de Itatiba; Isaac, de Socorro; Leonardo, de Bragança Paulista; e eu, de Pinhalzinho.

A escolarização básica da maioria dos participantes se deu em escolas públicas e/ou escolas privadas sem fins lucrativos. Sophie, Isaac, Caroline, Katherine, Joseph e eu cursamos toda a escolarização básica em escolas públicas. Alfred fez boa parte do Ensino Fundamental e Médio em escola privada sem fins lucrativos. Apenas Leonardo teve sua escolarização básica na rede privada de ensino.

É interessante observar que Sophie e Katherine finalizaram sua Educação Básica a partir do curso secundário, antigo segundo grau, o qual foi instituído pelas Leis Federais n.º 5692/71³⁷ e n.º 7044/82³⁸ e previa a oferta de dois segmentos de ensino em paralelo, um propedêutico, destinado ao preparo para o acesso ao Ensino Superior, e outro focado no ensino técnico profissionalizante, visando ao encaminhamento para o mundo do trabalho. Tanto Sophie como Katherine cursaram o segmento propedêutico. Dentro deste, o estudante optava por ênfase em uma das áreas do conhecimento ofertadas, sendo que Sophie escolheu a área das Ciências Físicas e Biológicas, e, Katherine, a das Ciências Exatas.

Por outro lado, Alfred, Caroline e Leonardo cursaram o segundo grau no segmento profissionalizante, respetivamente em Mecânica Geral, Elétrica/Eletrônica e Ciências Contábeis. Isaac, Joseph e eu realizamos o atual Ensino Médio, instituído pela Lei Federal n.º 9.394/96.

A implantação do curso secundário, cursado por Sophie e Katherine, deu-se em meio ao regime militar, o qual pregava uma visão educacional utilitarista, buscando estabelecer uma relação direta entre o sistema educacional e o produtivo. Por isso, com a Lei de Diretrizes e

³⁷ A Lei Federal n.º 5692/71 instituiu a Diretrizes e Bases para a Educação brasileira, dividindo a Educação Básica em primeiro e segundo grau bem como estabelecendo como obrigatória a adoção de modelo profissionalizante de ensino no segundo grau. Essa lei foi reeditada por diversos decretos, até ser revogada pela Lei Federal n.º 9394/96, atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

³⁸ A Lei Federal n.º 7044/82 extingue a obrigatoriedade da profissionalização no Ensino Médio (situação que nunca chegou a ser realidade), adotando, assim, um modelo dualista: propedêutico e profissionalizante.

Bases de Ensino editada à época, o ensino secundário passou a ser voltado à preparação para o mercado de trabalho. Nascimento (2007, p. 83) esclarece quais foram os reais objetivos do Governo Federal ao implantar esse regime de ensino:

A reforma para o ensino médio foi realizada através da Lei Nº 5692/71, que criou o ensino de 1º e 2º graus. O ensino de 2º Grau passa a ser obrigatoriamente profissionalizante. Com isso, estava-se dando uma terminalidade ao ensino de 2º. Grau, com pretensões, também, que um grande contingente de alunos saísse do sistema escolar e entrasse diretamente no mercado de trabalho, diminuindo a pressão por vagas no ensino superior.

Portanto, observo que todo o projeto educacional vigente na época era focado na formação de profissionais para a indústria, deixando em segundo plano a possibilidade de continuidade dos estudos em um curso de Graduação. Traço aqui um paralelo com a realidade do sistema educacional francês descrito por Dubet (2004, p. 21). O sociólogo francês descreve a dualidade presente nas escolas francesas entre os anos de 1881 e 1960, na qual

as crianças do povo iam para a escola elementar, que a maioria delas deixava ao terminar a escolaridade obrigatória, a metade dos alunos do primário nem chegava, aliás, a obter o certificado de estudos. Ao passo que as crianças da burguesia iam para uma outra escola, nos pequenos e grandes liceus onde o ensino das humanidades e das ciências os preparava para os estudos longos.

Embora, temporalmente, exista uma dissincronia entre as realidades de Brasil e França, ocorre um alinhamento de objetivos, buscando, assim, selecionar e formatar o estudante para os ideais educacionais e políticos de cada nação. Dubet (2004) expressa sua preocupação quanto à segmentação dos estudantes em dois possíveis percursos educacionais. Acredita que tal situação pode levar ao fechamento de portas e à restrição do horizonte de possibilidades dos estudantes para o desenvolvimento educacional e profissional.

Ao contar suas perspectivas iniciais, os participantes indicam quais eram suas pretensões de carreira durante a escolarização básica. Nestas, observo as marcas do formato de ensino que eles cursaram. Alfred aponta como sua pretensão inicial a Engenharia, fato esse que advém de cursar o ensino técnico em Mecânica Geral. Caroline conta que tinha como objetivo cursar Engenharia também, relacionando isso à realização do ensino técnico em Elétrica e Eletrônica. Leonardo relata que, após ter concluído o curso secundário técnico em Ciências Contábeis, tinha como desejo cursar o Bacharelado em Matemática, justificando a escolha a partir de sua facilidade para com esse componente curricular.

Por outro lado, Sophie e Katherine narram suas perspectivas durante a Educação Básica para a continuidade dos estudos. Traçam relações com a especificidade do trajeto que haviam percorrido durante o curso secundário, sendo que Sophie desejaria cursar a Graduação em

Nutrição e Katherine, o Bacharelado em Matemática. Ambas indicaram não haver o desejo de se encaminhar para a profissão docente.

A legislação educacional vigente definia como objetivo do curso secundário a preparação profissional dos estudantes, realizada a partir do segmento de estudo. Apesar do direcionamento para a atividade profissional que cada estudante exerceria no futuro, todos os depoentes, submetidos à política educacional oriunda do regime militar, romperam com essa determinação. Isso foi feito por suas escolhas, que, no decorrer desta história, abordarei.

As experiências vividas durante a escolarização básica, certamente se apresentam como fator que exerce grande influência na formação docente. Nos discursos aqui apresentados, compreendo que as concepções dos participantes com relação a essa etapa de escolarização possuem alguns aspectos a serem abordados. É importante observar que os cenários em que cada um dos participantes se insere, durante essa fase de escolarização, diverge em alguns pontos, no que se refere tanto aos sistemas de ensino como ao momento histórico em que tais experiências se deram.

Quanto aos sistemas de ensino, Sophie, Isaac, Katherine, Joseph e eu cursamos integralmente a Educação Básica em escolas públicas. Embora tenhamos experienciado o sistema público de ensino, o período histórico em que tal ensino se deu diverge. Aqui, para organizar as ideias, vou separar esses períodos em anos anteriores à promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, e anos posteriores a ela. Dessa forma, Katherine e Sophie iniciaram e concluíram essa etapa em período anterior à LDB; Joseph começou sua escolarização básica em momento anterior à LDB e concluiu essa etapa depois dela; já Isaac e eu iniciamos e concluímos essa etapa de formação após a promulgação da lei.

Cabe aqui refletir sobre o momento histórico da promulgação dessa lei, a qual se faz como um importante marco para o desenvolvimento das políticas educacionais do país. Após a promulgação da Constituição Federal de 1988, iniciaram-se diversas reformas políticas e econômicas em nosso país. Dentre elas, estava a elaboração e promulgação da Lei Federal n.º 9.394/96, a LDB, a qual traz como uma de suas principais mudanças em relação à lei anterior a obrigatoriedade e gratuidade do Ensino Médio. Como conta Nascimento (2007, p. 85),

o crescimento do número de matrículas no Ensino Médio, no período 1994-99, da ordem de 57,3%, deve-se, em grande parte, pela quase universalização do Ensino Fundamental, na faixa de 7 a 14 anos; da maior exigência de escolarização no recrutamento para os postos de trabalho e de um progressivo aumento de jovens entre 15 e 17 anos, a chamada “onda de adolescentes”. O aumento expressivo das matrículas tem ocorrido na rede pública estadual e em cursos noturnos, indicando que muitos jovens que abandonavam os estudos antes do Ensino Médio têm permanecido na escola devido à escassez de

empregos e à requisição de mais escolaridade imposta pelas empresas para a contratação de novos trabalhadores.

Hoje, ao olharmos para a questão do acesso ao Ensino Médio, garantido por lei, vemos o quanto as possibilidades da continuidade dos estudos podem ser impactadas a partir das políticas educacionais adotadas por uma nação. Embora muito se tenha a questionar, a partir da implantação da LDB de 1996, o problema enfrentado por Joseph (EN, 14 jan. 2022) tornou-se cada vez mais raro:

Depois disso, no Ensino Médio, eu fiquei com problema, ou minha mãe e meus irmãos ajudavam a pagar uma escola particular, ou corria o risco de ficar sem aula, porque, na época, era por sorteio. Então, se eu não fosse sorteado nas escolas que eu tentei, que eram próximas a minha casa, mesmo assim, tinha que pegar ônibus, eu ia ficar sem aula. Tentei em uma escola em Franco da Rocha, não consegui, tentei na cidade vizinha, em Francisco Morato, consegui, fui sorteado, mas depois, na terceira rodada. Acho que as outras pessoas também estavam procurando em outras escolas, e acabam não se matriculando, aí eu consegui a vaga.

Mesmo dentro do sistema de ensino público, temos uma diversidade de realidades, as quais impactam a história dos participantes que aqui narram. Vejo na fala de Joseph o quão instável se dava sua situação quanto à continuidade dos estudos no Ensino Médio diante das dificuldades encontradas para a obtenção de uma vaga em uma escola pública para essa etapa de escolarização. Embora Sophie tenha experienciado sua escolarização em período temporal próximo a Joseph, ao narrar essa etapa, ela enfatiza as características que remetem a uma instituição de ensino pautada na rigidez, fator que, em sua narrativa, valoriza como característica positiva:

Eu sempre estudei em escola pública, sempre, a vida inteira, nunca estudei em escola particular. Do pré-escola, até terminar o Ensino Médio, eu estudei em escola pública. Só que, assim, a escola que eu estudei era uma escola modelo, lá em Guarulhos, a cidade onde eu morava. Era uma escola modelo. Na época, chamava escola modelo, hoje não sei. Mas era uma escola onde tudo era muito rígido, e eu gosto um pouco de rigidez, desde a época de escola (Sophie, EN, 8 jul. 2021).

É possível observar as contradições presentes no sistema de ensino público da época. De um lado, há a dificuldade de um estudante conseguir uma vaga para a continuidade dos estudos no Ensino Médio. Do outro, temos uma estudante que, dentro do mesmo sistema de ensino, exalta sua escola como uma instituição modelo. Cria-se, assim, uma dualidade entre as realidades narradas. Essa dualidade que gera a separação entre diferentes realidades, a qual se apresenta como possível limitação para o desenvolvimento educacional do estudante, anteriormente estava instituída pela própria lei vigente; agora, a partir da promulgação da LDB

de 1996, passa a existir de forma cada vez mais velada, mas não deixa de atuar como fator excludente.

Chama a atenção a ênfase dada por Katherine aos princípios de rigidez da instituição escolar, a qual frequentou durante sua escolarização básica, reforçando os preceitos destacados por Sophie:

Mas era um período que a gente tinha um respeito muito grande pelo professor, então a gente não conseguia responder. Se falava para ficar quieto, a gente ficava, o respeito era muito grande, porque professor tinha assim um nível muito superior, era algo como os pais da gente, tinha que manter aquele respeito (Katherine, EN, 27 dez. 2021).

Ao descrever a escola que frequentou, a partir do comportamento do estudante para com o professor, Katherine o faz no passado, deixando indícios de que tal situação já não se faz presente no cotidiano escolar que atualmente experiencia. Além do distanciamento entre professor e estudantes descrito nas falas de Katherine, é notória a autoridade atribuída ao docente. Cabe aqui refletir sobre o sentido dessa autoridade, desse poder atribuído à figura docente.

Para compreender tal conceito, recorro a Hannah Arendt (1970), a qual descreve a autoridade como um fenômeno que não se dá a partir de instituições, mas sim da aplicação em uma relação entre pessoas. Pode haver autoridade entre pais e filhos, entre líder e liderado, entre um professor e estudante, sem que haja a relutância daqueles que estão a obedecer. O exercício da autoridade não requer persuasão, muito menos coerção³⁹. Cabe distinguir a autoridade descrita nas relações aqui citadas, da autoridade política em um regime de democracia, a qual se dá pela vontade soberana de um grupo de iguais. Já a autoridade entre professor e estudante, por exemplo, dá-se a partir de uma relação de desigualdade, de assimetria, não havendo a necessidade da conquista dessa autoridade por parte do sujeito que ocupa a posição superior na relação. Na maioria das vezes, ela ocorre a partir da crença de que contribui para preparar os sujeitos para a vida.

Voltando a nossas narrativas, Katherine traz indícios da perda dessa autoridade, a qual pode estar relacionada ao que Nóvoa (2017) trata por desprofissionalização docente. O autor destaca que tal processo advém de políticas públicas que implantaram um sistema de remuneração não atrativo, baseado nos resultados apresentados pelos estudantes, difíceis

³⁹ Aqui cabe distinguir o significado destas duas palavras, persuasão e coerção. O primeiro verbete, defino como a capacidade de convencimento, sem que haja a utilização de força ou violência. Já o segundo verbete refere-se à capacidade de repressão, com uso da força, se necessário.

condições de trabalho nas escolas, uma estrutura de burocratização e controle do trabalho docente, a atribuição de funções docentes a pessoas que tenham o chamado “notório saber” em alguma área do conhecimento, entre outras políticas que acabam por desvalorizar o trabalho do professor, ocasionando no esvaecimento da autoridade desse profissional.

Além disso, Nóvoa (2017) aborda as perspectivas adotadas para a formação docente, as quais fazem parte de uma visão técnica, aplicada e prática do trabalho docente, deixando de lado as dimensões sociais, culturais e políticas do trabalho docente. São, assim, privilegiados caminhos alternativos de formação, os quais, na maioria das vezes, priorizam a rapidez na formação inicial e apontam como complemento desta a chamada formação em serviço.

Diante de tais reflexões, não há como não trazer a voz de Isaac, o qual nos conta sobre as dificuldades encontradas por sua professora de Física do Ensino Médio:

Daí chegou o segundo ano do Ensino Médio e aconteceu o fato que mudou tudo. Eu tinha uma professora de Física que não sabia Física, ela era formada em Matemática e podia assumir aulas de Física. E ela sem saber Física, ela ensinou Física. Ela pegava o livro, estudava Física toda a semana para dar uma ou duas aulas de Física na semana. Errava? Errava. Ela estava tentando. A gente corrigia, ela falava: “Obrigado e tal”. Então, percebi que ela estava se esforçando ao máximo para dar a melhor aula que ela conseguia (Isaac, EN, 26 out. 2021).

Vejo aqui que, como Isaac ressalta em sua narrativa, “*Ela estava tentando*”. Tal situação, possivelmente, gerou desconforto para a professora em questão por conta das tensões ocasionadas pela falta de formação inicial específica para lecionar o componente curricular de Física. Isaac se sensibiliza com a circunstância enfrentada pela professora, ao ter que ensinar conteúdos para os quais não recebeu preparação acadêmica. Ao narrar a dificuldade do outro, Isaac expõe uma situação enfrentada por muitos docentes no dia a dia da sala de aula.

Alfred e Caroline relatam que sua escolarização básica, embora tenha se dado dentro de instituições públicas e/ou sem fins lucrativos, ocorreu dentro da perspectiva do ensino técnico. Em suas narrativas, surgem marcas específicas, as quais podem relacionar-se aos objetivos traçados por esse tipo formação. Destaco, abaixo, a narrativa de Caroline quando descreve sua trajetória no Ensino Médio Técnico:

Aí eu fui fazer curso técnico de Elétrica e Eletrônica no Rosa Perrone, que é uma escola que tem em Itatiba, e foi muito bom, pois me abriu outros espaços, outros olhares, outras perspectivas. Na época, quando eu fui fazer a Graduação, eu nem queria fazer Matemática, eu queria fazer Engenharia (Caroline, EN, 8 nov. 2021).

Vejo aqui a importância atribuída por Caroline ao curso técnico que realizou. Em seus dizeres, “*foi muito bom, pois me abriu outros espaços, outros olhares, outras perspectivas*”,

ressalta a função social da realização desses estudos como possibilidades de ascensão social. Caroline cursou o Ensino Médio pela proposta anterior à LDB de 1996, ou seja, um ensino orientado à formação profissional técnica, preparando o indivíduo para o trabalho na indústria. Constatamos indícios de que o desejo pela área de Engenharia esteja relacionado a essas experiências.

A narrativa de Alfred corrobora tal situação. Desde o ensino de segundo grau, atual Ensino Médio, Alfred desenvolve sua trajetória educacional a partir do ensino profissionalizante, estabelecendo sempre a relação entre o trabalho e os estudos:

Não sei se, quando eu estava ali no Ensino Fundamental, no ensino básica na verdade, na quinta série que a gente chamava, que acabei fazendo em uma escola do Senai⁴⁰ por conta da profissionalização, fiz um curso de Mecânica Geral, e, na época que eu fiz o Senai, a gente tinha um currículo que me dava a formação do que a gente chamava de primeiro grau, até oitava série, na época. Eu comecei o Ensino Médio lá em Mogi das Cruzes, por conta de trabalho, que eu trabalhava em uma empresa japonesa, lá em Suzano. Então, eu comecei o Ensino Médio lá em Mogi das Cruzes. Depois, me transferi para Itatiba. Sou natural de Itatiba mesmo, mas eu fiquei um período trabalhando em Suzano. Quando a empresa veio para Itatiba, eu me transferi para aquela escola, que era do Centro Paula Souza, para outra escola, que também é do Centro Paula Souza, que é a escola Rosa Perrone Scavone (Alfred, EN, 28 jul. 2021).

Embora Caroline e Alfred tenham desenvolvido sua trajetória do Ensino Médio na mesma instituição de ensino, ou seja, estivessem submetidos aos mesmos moldes de formação, cada um significou essa etapa de formação de forma única. Enquanto Caroline expressa seu desejo por seguir seus estudos na área de Engenharia, Alfred vive a dualidade entre seguir carreira na Engenharia ou na docência:

E mesmo no Ensino Médio, tinha um pouco dessa postura de estar trabalhando em grupo, dando monitoria, o que a gente chama de monitoria agora, assistência assim para os colegas. E isso já era um insight, um pequeno insight para eu me engrenar nessa carreira da docência, de trabalhar como professor, embora, quando eu me formei no Ensino Médio, tinha a intenção de fazer Engenharia (Alfred, EN, 28 jul. 2021).

A forma com que cada sujeito significa o fato biográfico é única. Mesmo que inserido em um único meio social, ele é irrepetível, é único. Delory-Momberger (2014, p. 36) ensina que “a história que contamos de nossas vidas se escreve sob as condições sócio-históricas da época e da cultura (das culturas) às quais pertencemos”. Por outro lado, a autora afirma que, embora o fato biográfico vivido e narrado possua uma historicidade, o sujeito estabelece uma

⁴⁰ O Senai (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) é uma instituição privada, sem fins lucrativos, que tem por objetivo apoiar a área industrial por meio da formação de profissionais para a prestação de serviços técnicos.

relação individual com o fato biográfico, imprimindo, assim, sua marca nas experiências vividas e nas narrativas produzidas.

Diferentemente dos outros participantes, Leonardo teve sua escolarização na rede privada de ensino, mas, como ponto de convergência, há o fato de ter concluído o Ensino Médio em período anterior à LDB de 1996. Também destaco o fato de ele ter cursado, concomitantemente ao segundo grau regular, o Ensino Técnico em Contabilidade, concluindo apenas a formação profissionalizante, a qual equivalia ao segundo grau regular. A partir da narrativa de Leonardo (EN, 1 dez. 2021), é possível observar a preocupação com um ensino conteudista, chegando a identificar lacunas em sua formação, por conta das trocas de instituições de ensino, durante sua trajetória:

No segundo ano, eu fui para essa escola que eu te falei, São Judas Tadeu, até foi uma transição difícil, pois essa escola utilizava um método do Etapa e a ordem das matérias era bem diferente do currículo que eu tinha feito no primeiro ano. Eu tive um prejuízo nesse período em diversas disciplinas por conta disso. Eu nunca estudei direito Química Orgânica, pois lá eles tinham visto no primeiro ano, e eu não. Eu tive um certo prejuízo por conta disso, que na Matemática eu consegui recuperar, mas, em outras áreas, ficou esse buraco que agora eu estou correndo atrás. Acabou que lá no São Judas eu só fiz o segundo ano. No terceiro ano, meu pai estava meio apertado, e minha irmã não passou no vestibular. Ela queria fazer Medicina e precisava fazer cursinho. Então, eu falei: “Eu já estou fazendo o curso técnico, que equivale ao segundo grau e eu fico só no Rio Branco [curso técnico]”. Estudava à noite.

Embora Leonardo nos conte sobre seu apreço pela área das Ciências Contábeis, destaca que, ao final do segundo grau, não tinha uma perspectiva definida para o prosseguimento nos estudos. Leonardo (EN, 1 dez. 2021) frisa que sempre estudou em boas escolas e menciona o impacto que tal fato desempenhou em sua trajetória:

O que eu acho que me ajudou muito foi que a base do curso era muito boa. Então, eu consegui ter uma base boa e eu acho que isso também tem a ver com a base que eu tive durante todo o ensino básico. Estudei sempre em escolas boas. Meu pai que é um trabalhador, apesar de ter vindo de uma família de posses em Bragança, mas o meu pai era o filho caçula, e o meu avô faleceu quando eu tinha menos de um ano, eu nem cheguei a conhecê-lo. Então, ele teve que trabalhar muito cedo. Teve uma vida boa, mas com restrição, não é nada em abundância. Mas uma coisa que ele sempre falava é que queria dar uma boa educação para a gente, para que a gente pudesse ser o que a gente quisesse na vida. E eu acho que nisso ele teve sucesso. Nós sempre estudamos em escolas boas, e isso contribuiu bastante para que tivéssemos uma condição boa para estudar, além dessa base da Graduação.

Aqui Leonardo descreve sua origem e o reflexo dos valores assumidos por seu pai quanto à importância dos investimentos em uma chamada educação de qualidade, atribuindo a facilidade na continuidade de seus estudos a essa base construída durante a Educação Básica.

É fato que estar inserido em uma família que valoriza a educação lhe possibilitou maiores possibilidades de traçar estratégias para o desenvolvimento escolar. Filho de um engenheiro, Leonardo estava inserido em um contexto no qual se conhecia as regras do sistema escolar, implícitas e explícitas. Esse contexto me remete a Dubet (2004, p. 31) quando afirma:

Aí também os grupos mais favorecidos dominam melhor as estratégias e os recursos educativos, as famílias mais ambiciosas se mobilizam eficazmente em favor do êxito, enquanto as outras não sabem como agir ou pensam que isso não é de sua competência. Os pais mais atentos e mais competentes utilizam em seu proveito as possibilidades mais sutis oferecidas pelo sistema escolar.

Aqui minha narrativa se conecta com a história de Leonardo. Embora minha família não seja composta por pessoas que tenham passado pelo Ensino Superior, a escola sempre foi valorizada por eles. Ao recordar os primeiros anos de escolarização, em minha narrativa, descrevo:

Nessa época, em Matemática, não me lembro de trabalhar nada além da escrita dos primeiros números na escola. Por outro lado, meu avô sempre dedicava um pouco de seu tempo para me ensinar Matemática. Era algo muito prazeroso. Embora não possuísse escolarização, meu avô aprendera a Matemática nas práticas de seu dia a dia. Ele era administrador de uma fazenda de café; por conta disso, a Matemática fazia parte de seu dia a dia (Jefferson, Memorial, 14 jan. 2022).

Certamente, a figura de meu avô materno atuou como importante referência na construção dos valores atrelados ao ato de estudar. É interessante observar que essa figura não tem como origem uma cultura pautada na instrução educacional, mas sim uma cultura voltada ao trabalho rural.

Construir os caminhos dessa reflexão, faz com que eu pense sobre o porquê da construção desses aspectos que tanto valorizavam a Educação. Por mais distante que meus ancestrais estivessem das cadeiras escolares, algumas práticas de leitura e escrita faziam parte do cotidiano que vivenciavam. Meu avô materno, embora não tenha frequentado a escola, acabou por se alfabetizar e dominar as habilidades de cálculo matemático, utilizava essas ferramentas na organização de seu dia a dia. Além disso, era muito comum a prática de contar histórias, de elaborar narrativas sobre o cotidiano ou mesmo sobre o folclore local.

A partir dessas afirmações, recordo-me das questões apontadas pelo sociólogo francês Bernard Lahire. Ao dissertar sobre o sucesso escolar nos meios populares, Lahire (2008) chama a atenção para as falas homogeneizadas das classes sociais e das categorias profissionais. O sociólogo aponta que, nesses nichos, pode haver abismos sociais nas relações com a escrita, encontrando-se grandes diferenças quanto ao ato da utilização desse importante instrumento

para a organização, a sistematização e a compreensão dos diversos processos que regem a atividade humana. O autor ainda acrescenta que, para um jovem, crescer em um ambiente em que as práticas de leitura e escrita são habituais, tal situação pode agir como fator que possibilite a identificação do sujeito com essa prática social.

Contudo, vejo que meu avô materno agiu dentro de uma heterogeneidade na classe social a que pertencia, introduzindo, assim, as práticas de leitura e escrita, além do uso da Matemática em meu cotidiano. Por conseguinte, concordo com Lahire (2008, p. 22) quando relaciona a utilização dessas práticas com a aprendizagem:

As práticas de escrita organizacional-doméstica permitem calcular, planejar, programar, prever a atividade, organizá-la por um período de tempo relativamente longo. [...] Assim, uma grande parte das práticas da escrita pode contribuir para a constituição de uma relação específica com o tempo na aprendizagem da capacidade de prorrogar (seus desejos, seus impulsos) e de planejar.

Leonardo (EN, 1 dez. 2021) também se posiciona quanto aos discursos produzidos na efetivação de políticas neoliberais na Educação, questionando o lugar da meritocracia nos sistemas escolares:

Então, eu consegui, pois, quando a gente tem uma boa base, a gente consegue correr atrás, por isso que é a diferença que, eu defendo muito isso que o pessoal mais liberal gosta de falar de meritocracia, porque a meritocracia, eu acredito em meritocracia, mas a partir de uma igualdade de condições. Então, não dá para comparar a minha situação com [pausa]. Eu não passei necessidade, nasci em uma família em que eu tive uma alimentação adequada, tive acesso a médico, à saúde. Então, mesmo com algumas defasagens que eu tive ao longo da vida, eu consegui recuperar, diferente de uma criança que não tem o que comer, a mãe passa fome na gestação. Então, essa criança tem buracos que são irrecuperáveis.

Concordo com Leonardo quando afirma que a meritocracia tem seu lugar nos processos educacionais, o que ocorre é que, em muitas realidades, esta não é acompanhada de políticas públicas eficazes no amparo daqueles excluídos das melhores oportunidades. Aqui não falo simplesmente de uma igualdade de oportunidades, pois tal consideração pode levar a um grande erro. Defender simplesmente a igualdade de oportunidades pode se concretizar como um erro fatal na análise das dinâmicas que compõem as histórias de sucesso escolar dos indivíduos. Para melhor compreender esse processo, retomo as ideias de Dubet (2004, p. 11) sobre o que chama de igualdade meritocrática das oportunidades:

Ela designa o modelo de justiça, permitindo a cada um concorrer numa mesma competição sem que as desigualdades da riqueza e do nascimento determinem diretamente suas oportunidades de sucesso e de acesso a qualificações escolares relativamente raras. Hierarquizando os alunos unicamente em

função de seu mérito, espera-se que a igualdade das oportunidades elimine as desigualdades sociais, sexuais, étnicas e outras, que caracterizam todos os indivíduos.

Posso concluir que a chamada igualdade de oportunidades acaba agindo como vetor de criação de desigualdades “justas”, quando se parte do preceito de que os indivíduos são essencialmente iguais e que unicamente pela ação do mérito se pode justificar as diferenças de desempenho escolar. Essa justiça se mostra falsa perante as diversas realidades em que cada sujeito se insere.

Em sua narrativa, Joseph traz elementos relacionados às possíveis dificuldades que o sujeito pode encontrar ao tentar continuar seus estudos em um curso superior quando não está inserido em um ambiente sociocultural alinhado com as demandas provenientes dos processos de seleção das instituições de Ensino Superior. Joseph (EN, 14 jan. 2022) destaca aspectos relacionados aos hábitos de estudo, às questões familiares e às possibilidades de aprendizagem ofertadas pelas escolas de Educação Básica:

Eu tive um ponto de partida muito atrás. Então, o vestibular da Unesp foi uma tragédia, eu zerei quase tudo. Foi muito ruim. Talvez em Matemática, eu acertei alguma coisa. Principalmente Física, Química que eu não tive nada no Ensino Médio. E não tinha o hábito de estudar. Convenhamos, e isso está cada vez pior, o estudante ter o hábito de ser estudante. Porque ser estudante não é só estar sentado em uma sala. Você tem que fazer coisas fora da sala de aula. Isso para mim conta demais. E isso não depende só da escola. Depende da família, que precisa ser estruturada, também observar isso. E depende também de o professor passar coisas interessantes para se fazer. Eu sei que essa coisa do ponto de partida conta muito, ela é brutal na verdade.

Quanto à relação entre as questões de configuração familiar e o desempenho escolar, Lahire (2008, p. 26) aponta que, quando a organização familiar se dá a partir de um formato relativamente estável, permitindo a manutenção de relações sociais frequentes e duráveis entre a criança e os pais, isso acentua as possibilidades de um desenvolvimento satisfatório quanto ao rendimento escolar do estudante. O autor ainda acrescenta:

Através de uma presença constante, um apoio moral ou afetivo estável a todo instante, a família pode acompanhar a escolaridade da criança de alguma forma (por exemplo, através de um autoritarismo meticuloso ou uma confiança benevolente). Neste caso, a intervenção positiva das famílias, do ponto de vista das práticas escolares, não está voltada essencialmente ao domínio escolar, mas a domínios periféricos (Lahire, 2008, p. 26).

Vinculado à utilização das práticas de leitura e escrita, o ambiente estável e as relações sociais duradouras com os pais, com a questão do sucesso escolar, o controle parental não existe apenas no sentido de fiscalizar a atividade escolar desenvolvida pelo estudante, mas sim no de construir uma relação entre esse estudante e as práticas que compõem o ofício de estudante.

Como Lahire (2008) cita, não se trata apenas da construção de ambiente com ordem moral, mas também com ordem cognitiva. A construção e manutenção de um ambiente doméstico, no qual as práticas de leitura e escrita auxiliem na organização do cotidiano, ajudará na apropriação desses importantes “saber fazer” para o dia a dia escolar.

A decisão por seguir a carreira docente certamente deve compor uma narrativa que busque identificar a constituição docente a partir dos processos formativos que se desencadeiam desde o início da história dos participantes. Olhar para essa escolha, visando à compreensão desses processos formativos, justifica-se pois “a formação não se constrói por acumulações (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).

Os colegas professores apresentam suas perspectivas ao final do Ensino Médio (segundo grau em alguns casos), as quais, em todos os casos, durante essa fase final da escolarização básica, apresentaram variações. Alguns deles, em algum momento, desejavam seguir carreiras relacionadas às Ciências Exatas, mas não à profissão docente.

Sophie (EN, 8 jul. 2021), por exemplo, descreve que seu objetivo inicial era cursar a Graduação em Nutrição ou em Engenharia de Alimentos, justificando tal escolha por sua aptidão para as Ciências Biológicas:

Então, eu já tinha em mente o que eu iria fazer na faculdade, era biológicas, não era nada de Exatas [risada]. Bom, terminei o Ensino Médio e eu prestei para Engenharia de Alimentos e prestei para Nutrição, mas eu sofri um acidente muito sério de carro e eu não pude continuar os estudos, os meus estudos foram interrompidos. É, foi muito grave, eu fiquei muito tempo em tratamento, tal, enfim. Nesse período aí, que eu não pude estudar, que eu estava em tratamento, quanto já estava bem melhor, eu fui fazer um cursinho, para eu não ficar parada.

A história de Sophie é atravessada por um acidente automobilístico, o qual acaba por afastá-la momentaneamente dos estudos da Graduação. Após cerca de um ano, ingressou verdadeiramente no curso de Graduação em Nutrição, no qual passou um ano estudando, quando, por conta da necessidade de realizar uma cirurgia reparadora, ainda com relação ao acidente, paralisou seus estudos. Com esse episódio, Sophie acabou por se distanciar do desejo de prosseguir com seus estudos.

Após alguns anos, agora já casada, com filhos, esse desejo ressurgiu. Era outra realidade, com outras responsabilidades. O desejo ainda permanecia em torno da área de Ciências Biológicas. Nesse momento, na cidade onde residia, o único curso que mais se aproximava dessa pretensão era Psicologia. Sophie justifica a situação de precisar estudar na mesma cidade

em que residia por conta da falta de apoio de seu marido, à época. Nesse momento, surgiu a ideia de cursar a Licenciatura em Matemática:

Carreira de professora não é uma carreira que eu almejei, nunca pensei em ser professora. Minha mãe é daquelas que falava: “Vai fazer Magistério, é tão bonito”. Eu falava: “Deus me livre, fazer Magistério, eu não quero ser professora nunca”. Bom, mas aí eu falei: “Vou fazer Matemática, que é uma coisa que eu sempre gostei, sempre tive facilidade de entendimento, e isso pode me trazer benefícios agora, porque eu tenho os filhos, de repente eu consigo uma escola onde os meus filhos possam ter bolsa”. Isso eu já comecei a projetar na cabeça. “As férias serão concomitantes com meus filhos, eu pego férias e eles também”. Falei: “É isso que eu vou fazer”. Aí, fui. Entrei no curso de Matemática (Sophie, EN, 8 jul. 2021).

Toda sua justificativa relacionava-se a elementos de sua família, em especial da organização familiar, a escola dos filhos e a possibilidade de desfrutar das férias em período concomitante com estes. Sophie foi levada pelos acontecimentos da vida a cursar a Licenciatura em Matemática.

Alfred conta que, desde o curso primário, tinha facilidade com a Matemática e que, por conta dessa característica, ajudou muitos de seus colegas com esse componente curricular, fato que perdurou durante todo o ensino secundário técnico. Porém, ressalta que seu desejo para a continuidade dos estudos, em um curso superior, era a Graduação em Engenharia. Ao narrar suas percepções desse período, Alfred (EN, 28 jul. 2021) relaciona a prática de auxiliar os colegas com o início de um desejo de cursar a Licenciatura em Matemática:

E isso já era um insight, um pequeno insight para eu me engrenar nessa carreira da docência, de trabalhar como professor, embora, quando eu me formei no Ensino Médio, tivesse a intenção de fazer Engenharia. Como eu me formei no ensino técnico, tinha aquela intenção de fazer uma Engenharia. Então eu tinha três opções: uma era Engenharia Mecânica, a outra, eu tinha vontade de estudar Física, e a Matemática, que eu acabei ficando, que na USF, onde eu estudei a Graduação, a gente tinha o curso que era Ciências com habilitação plena em Matemática. Isso em 1993, quando eu ingressei na universidade, como graduando. E como eu tinha comentado com você, eu tinha aquela intenção de ser engenheiro ou físico, acabei optando pela Matemática, até por uma questão econômica também, sendo um curso que eu não teria que investir tanto dinheiro. Não tinha tanta possibilidade assim.

Embora Alfred apresente identificação com a atividade docente, ao sempre auxiliar seus colegas com as tarefas de Matemática, seu desejo maior se encontrava no ingresso em um curso de Engenharia ou Física, porém, por conta da disponibilidade de recursos financeiros, acabou por optar pelo curso de Licenciatura em Matemática, por conta dessas condições.

Quando Caroline narra o momento da escolha dos caminhos a serem percorridos durante o Ensino Superior, conta sobre a imagem que havia constituído do estudante que ingressa no

curso de Licenciatura em Matemática. Também fala sobre a necessidade de trabalhar durante o período da Graduação:

Como todo mundo, a gente vai para a Matemática pensando na Engenharia. Mas o que acontece, eu fiz toda a minha Graduação, eu trabalhava, e quando eu estava no último ano, eu pedi para sair do emprego porque eu queria fazer o estágio. O primeiro estágio, eu fiz trabalhando (Caroline, EN, 8 nov. 2021).

Pesquisas como a de Krahe e Bitencourt (2015) apontam que existe um número expressivo de estudantes que ingressam no curso de Licenciatura em Matemática sem a perspectiva de se tornar professor de Matemática. Assim, a construção do discurso de Caroline pode estar relacionada a esses quantitativos apresentados no cenário real de ingressantes do curso.

A questão de sobrevivência econômica encontra-se fortemente marcada no discurso de Caroline (EN, 8 nov. 2021) quando busca justificar sua escolha pelo curso de Licenciatura em Matemática, mais do que isso, esse fator é apresentado como causa condicionante para essa opção:

Como eu tinha dito, fiz curso técnico em Elétrica e Eletrônica e aí, quando eu vou prestar, eu já presto pensando naquilo que eu posso pagar. Eu não tinha nem noção de que eu iria ganhar bolsa. Então, era o que o meu salário dava para pagar. E aí dava para pagar Licenciatura. Eu queria na área de Exatas. E também eu não queria viajar para fora, ir para Campinas, poderia ter prestado em outras instituições. Eu até prestei Unicamp, mas era mais complicado para mim. Então, a São Francisco foi a primeira opção e sempre foi. Aí, como eu queria na área de Exatas, tinha Matemática, e eu gostava muito. As engenharias eu não tinha condição de pagar; então, eu pensei, não vou nem prestar.

Sendo assim, embora Caroline apresentasse interesse pela Matemática, a partir de sua trajetória de formação, durante o curso secundário, formou sua predisposição a cursar a Graduação em Engenharia. Todavia, o fator econômico se colocou como intransponível para sua tomada de decisão, uma vez que necessitaria custear as mensalidades e demais gastos do curso, sendo a Graduação em Matemática uma opção possível de ser custeada.

Katherine (EN, 27 dez. 2021) conta que, ao final do curso secundário, alguns de seus professores a aconselhavam a seguir para a carreira da docência, porém ela não tinha do desejo de ser professora, relacionando essa aversão à visão que se tinha da colocação profissional da mulher no mercado de trabalho:

E, na formatura, ela falou assim para mim, eu ia muito bem em Inglês também, e a professora de Inglês falou assim para mim: “Faça Inglês!”. E a professora de Matemática: “Faça Matemática!” E eu assim: “Não, eu não quero fazer Matemática, eu não quero ser professora!”. A visão que se tinha de ser professor e a visão que eu tinha, por viver em um período em que achavam

que, para mulher, ou era ser dona de casa, ou ser professora. E eu achava um absurdo isso. Eu não queria ser dona de casa nem professora, eu não quero nenhum dos dois [risos]. A do contra, né?

Ela também relata que, após a conclusão do Ensino Médio, prestou vestibular em conceituada universidade pública, passando na primeira fase do processo seletivo, porém foi reprovada na continuidade deste. A partir desse momento, Katherine teria que trabalhar para custear seus estudos. Nessa fase, decidiu por se matricular em um curso preparatório para vestibular. Destacou as dificuldades relacionadas à conciliação dos estudos e ao trabalho, em especial as dificuldades de locomoção, pois, nesse período, morava na cidade de São Paulo/SP. Para Katherine, esse foi um momento de distanciamento do objetivo de cursar a Graduação, apontando como fatores que levaram a tal distanciamento as dificuldades encontradas para a continuidade dos estudos e o desvio do foco em suas atividades, direcionando boa parte do tempo livre de que dispunha para atividades de lazer.

Quando se mudou para Cajamar, uma cidade do interior do estado de São Paulo, descobriu a disponibilidade de ônibus gratuito para a cidade de Itatiba/SP, município no qual havia o curso de Licenciatura em Matemática:

Eu comecei a investigar, a cidade oferecia ônibus gratuito para a cidade de Itatiba, e em Itatiba tinha Matemática, era o que eu queria. Eu não queria ser professora, mas eu pensei que Matemática é a minha paixão. Eu vou fazer primeiro o que é a minha paixão, depois eu vou fazer algo para ganhar dinheiro, quem sabe uma Administração, mas eu vou fazer primeiro matemática. Mas eu não queria ser professora não (Katherine, EN, 27 dez. 2021).

Observo na narrativa de Katherine a paixão pela Matemática, mas não pela docência, de certa forma até separando sua atividade profissional dessa paixão, quando faz referência à possibilidade de cursar a Graduação em Administração. Assim, percebo o desejo inicial de Katherine quanto a sua profissão, não era a docência.

Ao observar as narrativas de Sophie, Alfred, Caroline e Katherine, percebo alguns fatores em comum, em especial o não desejo, no início da formação, pela atividade profissional da docência e as limitações econômicas que acabaram se consolidando como importantes fatores para a escolha dos caminhos a seguir no Ensino Superior. Nesse sentido, a pesquisa desenvolvida por Passos *et al.* (2005, p. 476) relata aspectos compreendidos a partir de sua investigação e destaca que “a necessidade de trabalhar durante o período diurno já é seletiva em relação aos cursos que esses acadêmicos poderiam escolher”. As autoras ainda acrescentam que a “necessidade arrasta junto a si dificuldades econômicas e a busca por salários melhores ou uma complementação salarial” (Passos *et al.*, 2005, p. 476). Portanto, em muitos casos, a

escolha pelo curso de Licenciatura em Matemática não se dá pela busca da profissão docente, mas sim por fatores socioeconômicos que acabam por projetar o sujeito em direção a essa escolha.

A narrativa produzida por Joseph nos auxilia a ampliar nosso olhar para os fatores socioeconômicos que podem influenciar a escolha dos caminhos profissionais de um sujeito. Ao final do Ensino Médio, Joseph não possui perspectiva alguma de cursar o Ensino Superior. Advindo de uma família sem histórico de ocupar as cadeiras do ensino universitário, a busca por um curso de Graduação não estava em seus desejos. Arelados a esses fatores, fatos como a perda inesperada do pai geraram dificuldades em seu lar, dificultando a continuidade dos estudos.

Em meio a esse cenário, Joseph (EN, 14 nov. 2022) aponta como uma característica marcante em sua passagem pelo Ensino Médio sua capacidade de se relacionar com outros sujeitos, participando sempre de muitas atividades desenvolvidas pela escola:

Eram muitas coisas que estavam acontecendo, fiz muitas amizades na escola, qualquer coisa que a escola organizasse, eu estava no meio, puxando fila para organizar; no Ensino Médio, eu sempre fui assim. Eu tinha muita amizade com os estudantes que não eram da minha turma, eram de uma turma a frente da minha, e a gente fazia de tudo. Às vezes, não assistíamos aula, ficávamos fazendo outras coisas. Esqueci de falar.

Sobre o decorrer de sua trajetória pelo Ensino Médio, Joseph relata algumas experiências positivamente marcantes com seus professores, como é o caso da Prof.^a Sininho, como era chamada pelos estudantes. Era uma professora de Geografia que conduzia suas aulas a partir do que acontecia no mundo, naquele momento, com muito foco nos aspectos políticos. Joseph destaca a criticidade presente nas falas dessa professora.

Quando narra os episódios que se deram ao final do Ensino Médio, Joseph (EN, 14 jan. 2022) expõe, mais uma vez, que não tinha perspectiva alguma em cursar o Ensino Superior:

Depois, eu terminei o Ensino Médio, eu não tinha muita perspectiva de Ensino Superior, era uma coisa inatingível. Eu não via isso como uma possibilidade. Em minha família, isso não era [pausa]. Quando que eu comecei a despertar para isso? Quando eu estava no terceiro ano, eu acabei perdendo o contato com meus amigos que eram das séries seguintes. Só que eles, quase todos, foram procurar a faculdade para fazer. Uns foram para Administração, e a maior parte dos outros foi para os cursos de Licenciatura. Então, tinha gente na Licenciatura em Química, e a grande maioria na Licenciatura em Letras. Em 97, eu fiquei meio de bobeira, só trabalhando. Eu comecei a ter contato com as experiências deles [amigos no Ensino Superior]. Boa parte dos que já estavam fazendo Graduação, já estavam empregados. Mesmo no primeiro ou segundo ano de faculdade já estavam empregados. Era muito comum na época, a falta de professor formado era muito grande. Então, eu comecei a prestar atenção naquilo. Aquela vida de ficar indo para São Paulo, tinha que

pegar trem, ônibus e ainda tinha que andar até onde eu ia trabalhar. E aquela vida maçante de ônibus, trem.

A prioridade de Joseph era o trabalho, por conta da necessidade de sua atividade profissional para a manutenção dos recursos financeiros básicos em seu lar. Por outro lado, muitos dos amigos de Joseph, os quais já haviam concluído o Ensino Médio, ingressaram em cursos de Licenciatura e conseguiram exercer atividade remunerada relacionada à docência, logo no início de sua formação. Tal fato chamou a atenção de Joseph, uma vez que tal cenário se apresentava como uma oportunidade de deixar a atividade profissional de vendas, a qual exercia naquele momento.

Após um ano afastado dos estudos, Joseph decidiu se inscrever no processo seletivo de duas conceituadas universidades públicas do estado de São Paulo, porém encontrou grandes lacunas diante do conteúdo das provas. Destaca que não estava preparado para tal desafio. Aponta como fator que dificultou essa tarefa a falta de condições para estudar: *“a diferença de quem realmente tinha condição de estudar, uma cultura diferente. Porque, quando você, o ponto de partida da pessoa conta muito”* (Joseph, EN, 14 jan. 2022).

Essa narrativa se relaciona com a história de Leonardo. Novamente, emerge a questão da meritocracia como fator que, a partir da realidade socioeconômica do país, acaba por gerar grandes injustiças e distorções nos processos de competição e acesso às melhores oportunidades.

Após essa tentativa frustrada, Joseph conheceu uma universidade na cidade de Itatiba/SP que oferecia o curso de Licenciatura em Matemática. Inscreveu-se no processo seletivo e foi aprovado para ingressar no curso, porém havia a questão financeira a ser resolvida. Essa era uma universidade particular, ou seja, teria que custear o curso. Decidiu deixar o emprego que tinha em São Paulo/SP e passou a contar com a ajuda financeira de familiares para se manter. Era uma condição financeira delicada, porém sua mãe e seus irmãos conseguiriam fornecer a ajuda mínima necessária:

Mas a escolha por Matemática não foi porque eu quis ser professor. Inconscientemente eu queria ser professor. Dos cursos de Graduação que existem, tenho facilidade em Matemática, foi isso que pensei. Vou tentar Matemática e, quem sabe, eu consigo umas aulas, como meus colegas conseguiram. Como eu tinha facilidade em explicar para meus colegas, meus sobrinhos, vou tentar fazer Graduação em Matemática e posso tentar pagar a faculdade com as aulas que eu conseguir. Foi um negócio muito assim, vamos ver no que dá, vamos arriscar. E deu certo, o plano deu certo (Joseph, EN, 14 jan. 2022).

Joseph também integra o quadro de participantes que optaram pelo curso de Licenciatura em Matemática não por estarem diretamente buscando a carreira docente, mas sim por apresentarem familiaridade com componente curricular de Matemática e bom desempenho nele. Por outro lado, como nos fala Joseph, “*inconscientemente eu queria ser professor*”, destacando a facilidade que tinha em explicar os conteúdos desse componente a seus colegas. Observo aqui a expectativa de ingressar precocemente na atividade profissional docente.

A narrativa de Joseph se relaciona à história de Alfred, quando aborda as questões relacionadas ao fato de, desde os tempos de escolarização básica, ter o hábito de ajudar os colegas de sala com a aprendizagem dos conteúdos relacionados à Matemática. Desse modo, há um vínculo entre essa atividade e o direcionamento profissional à área docente.

Nesta composição de narrativas, trago aqui as experiências narradas por Leonardo quanto à escolha do curso de Licenciatura em Matemática. Ao final do curso secundário, Leonardo apresentava-se indeciso sobre os rumos que deveria seguir na continuidade dos estudos. Inicialmente pensava em cursar a Graduação em Direito, mas, na última hora, decidiu pela Licenciatura em Matemática, justificando tal escolha pela afinidade que possui com esse componente curricular. Leonardo vem de uma família com um quadro socioeconômico diferente dos outros participantes que integram esta investigação. Seu pai, engenheiro de formação, sempre teve como prioridade a oferta de uma educação de qualidade para seus filhos, fato esse que se destaca entre as narrativas aqui citadas.

Leonardo cita a resistência apresentada pelo pai quando comunicou a ele sobre o desejo de ingressar no curso de Licenciatura em Matemática: “*Rapaz, você vai fazer Matemática para ser professor, melhor fazer Engenharia*” (Leonardo, EN, 1 dez. 2021). O pai de Leonardo tentou convencê-lo a seguir para a Engenharia, mas não conseguiu, “*fui teimoso*”, afirma o participante.

Não encontrei, nesta narrativa, indícios que denotem o desejo de Leonardo em exercer a profissão docente. Ao justificar sua escolha, apenas levanta a questão da afinidade com o componente curricular.

Ao narrar a escolha dos caminhos a seguir no Ensino Superior, Isaac aponta que sempre gostou do ambiente escolar, das interações com os colegas e professores, destacando que sempre teve a escola como um ambiente confortável. Frisa a importância da ação de seu pai, que o influenciou na elaboração de sua curiosidade:

Então, meu pai teve uma dedicação e, digamos, ele pensou assim: “Eu vou criar esse menino”. E ele era uma pessoa que se interessava por muita coisa. Então, lia livro de Medicina para entender o funcionamento do coração, do

sistema circulatório; se ele não conhecia uma palavra, ele pegava o dicionário e ia pesquisar o significado; fazia leitura de Geografia e História, que era uma parte que ele gostava muito. Então, eu tinha esse modelo referencial de pessoal. Eu acho que o principal modelo que a gente tem de formação são os pais, e eles vão dar a maior parte do nosso reflexo, a gente vai absorver muita coisa das tendências deles (Isaac, EN, 26 out. 2021).

Ocorre aqui a representação de forte influência na elaboração do conceito de escola e de estudante em Isaac mediante a ação de seu pai, salientando o forte papel que a existência desse referencial familiar pode desempenhar na formação do sujeito. Nesse sentido, Lahire (2008, p. 29) afirma:

Os pais “sacrificam” a vida pelos filhos para que cheguem aonde gostariam de ter chegado ou para que saiam da condição sociofamiliar em que vivem. Mas o sacrifício parental pode ultrapassar muito o investimento pedagógico: esta atitude geral deverá deixar traços de organização da ordem moral doméstica e na maneira de gerir a situação econômica da família.

Percebo a importância da ação do pai de Isaac para sua formação, enquanto estudante, pois, a partir dessa ação, foram criados traços que o direcionaram para o desejo da continuidade dos estudos. Como descreve Lahire (2008), esses traços não se deram apenas no âmbito pedagógico, mas também no âmbito moral de formação. Realço aqui a analogia apresentada por Isaac (EN, 26 out. 2021): “*Então é aquela famosa analogia da caneta: o que pesa mais, a enxada ou a caneta?*”. Evidencia-se esse traço de valorização dos estudos como caminho que poderia gerar uma vida mais confortável ao sujeito.

Isaac (EN, 26 out. 2021) descreve, com detalhes, um episódio que evidencia a preocupação de seu pai com a formação de sua capacidade crítica e de pensamento investigativo quanto à resolução de problemas:

E isso que eu acho que foi a parte mais importante, sempre incentivando, e eu via nessa figura, por exemplo, ele não tinha nota em Matemática, mas teve uma passagem que, eu acho, eu estava na quinta série, atual sexto ano do Ensino Fundamental, a gente estava aprendendo a calcular volume de cilindro, olha que coisa linda, né? A gente pega a área, π , R ao quadrado, vezes a altura; e meu pai estava construindo um poço. Então eu tenho tanto de altura de coluna d'água, o diâmetro do anel é tanto, eu vou ter x metros cúbicos de água, que são x litros. Ele estava fazendo isso de cabeça. Então, eu virei para ele e disse: “Está errado”. Ele falou: “Está errado por quê?”. Eu: “Você não usou π , né?”. Então, ele falou: “Então, faz do jeito que sabe”. Então eu fiz a continha ali, dava, sei lá, 2030 litros, e a conta dele tinha dado 2000 litros. Falei: “São 2030 litros e não 2000”. Aí ele falou: “O que eu faço com 30 litros? Esses 30 litros a mais, eles servem no que aqui?”. Eu falei: “Nada”.

Identifico nesse episódio indícios da concretização de marcas de cunho pedagógico a partir da ação do pai, incentivando Isaac a pensar de forma crítica e analítica, diante de uma

questão matemática. Esse fator se fez como elemento constitutivo do conceito de estudante para Isaac, conforme sua narrativa.

Também observo a citação da influência de bons professores durante a escolarização de Isaac, em algumas áreas, tais como Ciências da Natureza, Matemática e Física. Em especial, teve uma professora de Ciências da Natureza, do Ensino Fundamental, que incentivava a prática da pesquisa.

Por outro lado, Isaac (EN, 26 out. 2021) descreve um episódio em uma aula de Matemática, durante o Ensino Fundamental, que o marcou negativamente:

Eu sempre fui questionador. Então, eu questionava: “Mas por que a fórmula de Bhaskara é daquela forma? Por que que aquilo é naquele formato?”. Eu não aceitava muito a questão: é isso e ponto. Exatamente porque você vai para a Física, você vai entender o processo físico, não é uma fórmula. O movimento ocorre tal e tal e é descrito por isso. E chegou no ponto que era o Teorema de Pitágoras. O triângulo retângulo, você tem o Teorema de Pitágoras que é a hipotenusa ao quadrado é igual à soma do quadrado dos catetos. E eu perguntei para a professora: “Mas por quê? De onde que Pitágoras arrancou esse trem?”. E eu tive a resposta mais surpreendente da minha vida: “Matemática é igual religião, você abaixa a cabeça e aceita!”.

Aqui verifico um ponto de conflito entre o conceito de estudante que Isaac havia construído até aquele momento e o expresso pela professora. O fato de não poder questionar um fato apontado por uma teoria, ou mesmo de não poder buscar compreender o porquê daquela verdade, apresentou-se como uma frustração para Isaac, visto que as marcas consolidadas, a partir de suas experiências com os estudos até aquele momento, não convergiam nesse sentido.

Isaac justifica a escolha por esse curso mediante sua aspiração pela pesquisa. Aponta que, até a segunda série do Ensino Médio, tinha como objetivo se tornar engenheiro. A partir desse momento, por meio do contato com alguns professores que marcaram positiva ou negativamente sua trajetória pela escolarização básica, foi se direcionando para a carreira docente.

Da forma como ocorreu com Leonardo, Isaac (EN, 26 out. 2021) também enfrentou resistência de sua família para ingressar no curso de Licenciatura em Matemática:

É difícil você chegar para o seu pai, ou para a sua mãe, e falar assim, até um momento você falava que você queria fazer Engenharia, e você chegar e falar: “Não quero mais, quero fazer Matemática”. Daí ele vai falar: “mas o que você vai fazer com Matemática?”. “Vou ser professor”. “E você acha que isso vai dar dinheiro? Isso vai ser confortável?”. Eu falo: “Ah, tem muita coisa, você pode fazer um Mestrado, pode fazer um Doutorado, pode chegar a dar aula no nível superior. A gente não precisa ficar só no Ensino Fundamental e Médio, na questão do estado. Tem muita coisa além disso”. Mas não teve aceitação inicial não.

Esse relato evidencia a desvalorização da profissão docente diante da sociedade. Ao expressar sua preocupação com o futuro profissional e financeiro de seu filho, o pai apresentou sua conceitualização sobre a profissão docente. Em contrapartida, Isaac, buscando amenizar as preocupações de seu pai, expôs alternativas de exercício da profissão, as quais, hipoteticamente, trariam um melhor reconhecimento e melhores remunerações. Assim, Isaac manteve sua escolha, ingressando no curso de Licenciatura em Matemática.

Minha escolha pelo curso de Licenciatura em Matemática foi composta por idas e vindas. Da mesma forma como a maioria dos participantes, as questões financeiras faziam parte de minhas preocupações quanto ao acesso ao Ensino Superior. Durante o Ensino Médio, tive a oportunidade de conhecer algumas possibilidades para esse acesso, tanto quanto aos possíveis caminhos profissionais que poderia seguir, quanto às oportunidades de bolsa de estudos, as quais possibilitariam meu ingresso.

Assim como Joseph, eu visualizava a possibilidade de cursar a Graduação como o caminho para ascender profissional e socialmente. Durante o Ensino Médio, frequentava a escola no período matutino, à tarde trabalhava em um escritório de Contabilidade e à noite me dedicava aos estudos complementares, pois já compreendia que as atividades desenvolvidas na escola não se faziam suficientes para atingir o objetivo do acesso ao Ensino Superior e da permanência neste. Para esses estudos complementares, contei com a ajuda de muitos professores da escola, fato este que se fez de grande valia.

A decisão por qual caminho seguir, para qual curso me direcionar, não foi fácil. Eram diversas as influências que agiam naquele momento. O primeiro interesse se deu nas Ciências Contábeis, muito por conta do trabalho que realizei no escritório, durante todo o Ensino Médio. Nesses tempos, dava-se uma grande expansão no acesso à tecnologia, em especial aos computadores, isso me chamou a atenção. Interessei-me muito pela área de Tecnologia da Informação. Aos poucos, fui compreendendo que tal apreço estava relacionado à área das Engenharias. Por outro lado, durante toda a trajetória de escolarização básica, sempre tive o hábito de auxiliar os colegas com os conteúdos que eram estudados, em especial no componente curricular de Matemática. Esse fato se assemelha ao descrito por Alfred em sua narrativa. Ao tomar consciência de tal aspiração, fui me direcionando para a área docente.

Sempre busquei a opinião de meus professores quanto aos rumos que deveria seguir profissionalmente, sendo que muitos deles me desencorajavam de seguir a carreira docente, a fala era: “Você é inteligente, não pode ser professor”. Aqui destaco como exceção a esse cenário a professora de História, Prof.^a Sandra, a qual sempre me encorajou para seguir a carreira

docente, mesmo apontando quais seriam os desafios a serem superados nesta trajetória. Já em minha família, encontrei pleno apoio para seguir para a formação de professor. Como já citado, embora os membros desta família não tivessem ocupado as cadeiras universitárias, valorizavam muito a prática dos estudos e, da mesma forma, a docência.

Destaco aqui as experiências marcantes que tive com alguns professores. Elas também me influenciaram a tender para a trajetória de professor, em especial as aulas com a Prof.^a Sandra, as quais me inspiram até hoje.

Estava diante de um embate: seguir para um curso de Engenharia, o qual estava dentro de meus interesses e era recomendado por muitos de meus professores, ou seguir aquilo que realmente me motivava, a Licenciatura em Matemática. Além dessa indecisão quanto ao curso, havia a necessidade de encontrar um caminho para o acesso ao Ensino Superior, visto que custear tais estudos não estava nas possibilidades financeiras de minha família. Desde o início do Ensino Médio, estava focado na realização da avaliação do Enem⁴¹ e, por meio desta, conseguir uma bolsa de estudos pelo Prouni⁴². Como o ingresso no Ensino Superior dependia da obtenção de bolsa de estudos, pesquisei quais seriam as instituições de ensino que ofertariam bolsas em Engenharia, especificamente Engenharia Civil e em Licenciatura em Matemática, e qual seria a nota de corte, com base nos anos anteriores, para obter a bolsa de estudos.

Portanto, ainda permanecia a indecisão entre a carreira de engenheiro e a de professor. Ao realizar a avaliação e conhecer minha nota, verifiquei que seria possível ingressar em ambos os cursos. Durante o período de inscrição do Prouni, mudei diversas vezes minha opção entre os dois cursos, até que, no dia final, decidi-me pela Licenciatura em Matemática. E, dessa forma, a oportunidade de ingressar no Ensino Superior se concretizou. Assim como Isaac e Caroline, fui bolsista, e tal condição nos possibilitou o acesso ao Ensino Superior, questão condicionante no desenvolvimento de nossas trajetórias no âmbito profissional.

Alvarez (2022) investiga a importância da existência de políticas públicas que tenham por objetivo possibilitar o acesso ao Ensino Superior de sujeitos advindos de condições financeiras não favoráveis, o que impossibilitaria a continuidade dos estudos em tal nível. Em especial, trata do programa Prouni:

Esses jovens, que ingressam por políticas públicas, em sua maioria, são os primeiros da família a chegar ao Ensino Superior; normalmente, seus pais possuem baixa escolaridade ou são analfabetos, isso porque, naquela época,

⁴¹ O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) é uma avaliação instituída pelo MEC em 1998 com o objetivo de avaliar o desempenho escolar dos estudantes ao término da Educação Básica.

⁴² O Programa Universidade para Todos (Prouni) é um programa instituído pelo Governo Federal em 2005, com o objetivo de conceder bolsas de estudos parciais e integrais em cursos de graduação em instituições privadas de ensino superior.

não era obrigatória a conclusão do Ensino Médio. Podemos afirmar que a escolarização é um problema que enfrentamos em nosso país, até mesmo atualmente, embora os índices estejam melhores se compararmos os anos de 2016 e 2019, ainda estamos muito longe de cumprir o PNE⁴³ (Alvarez, 2022, p. 116-117).

A situação descrita pela autora se confirma a partir de minha história. Fui o primeiro da família a ter acesso ao Ensino Superior, o que se deu por conta do Prouni, quebrando, assim, um ciclo de descontinuidade dos estudos. É importante ressaltar que tais situações ainda devem ser interpretadas como exceções em uma realidade na qual, para cada sujeito que acessa o Ensino Superior por meio de tais políticas, muitos outros não conseguem efetivar tal acesso, da forma como Bourdieu (2007, p. 59) nos explica:

o sucesso excepcional de alguns indivíduos que escapam ao destino coletivo dá uma aparência de legitimidade à seleção escolar, e dá crédito ao mito da escola libertadora junto àqueles próprios indivíduos que ela eliminou, fazendo crer que o sucesso é uma simples questão de trabalho e de dons.

Ao analisar as trajetórias dos participantes narradas até o momento de ingresso no Ensino Superior, notamos que muitos deles não almejavam a carreira docente ao ingressar no curso de Licenciatura em Matemática. O direcionamento para tal escolha se deu por fatores que ou limitavam as possibilidades de escolha, tais como questões financeiras e/ou acesso, ou estavam motivados apenas pelo interesse pelo conhecimento matemático contido no curso, sem a pretensão de exercer a atividade docente.

Apono como característica marcante, de todos nós, termos cursado a Graduação trabalhando concomitantemente. Como Gatti e Nunes (2008) apontam, esse é o perfil dos jovens que ingressam nos cursos de Licenciatura no Brasil, havendo relação entre a necessidade de trabalhar durante o dia e a de cursar a Licenciatura, em grande maioria, no período noturno.

Outro ponto de conexão entre as narrativas aqui apresentadas se faz pelas influências exercidas sobre esses sujeitos por professores durante a escolarização básica. Meirieu (2006, p. 24) refere-se a tal situação ao afirmar que aqueles que fazem a opção pela carreira docente influenciados por um professor “serão sempre tributários daqueles ou daquelas que, ao lado das aprendizagens mecânicas ou de rotinas, nos ajudou a distingui-las do que significa verdadeiramente aprender. Para sempre tributários e para sempre alunos”.

⁴³ O PNE, Plano Nacional de Educação, é um documento que determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional do país.

A formação de um professor se distingue muito da formação em outras profissões, pois ela não se inicia quando o sujeito ingressa no curso de Licenciatura. O saber docente é temporal, ou seja, é adquirido ao longo do tempo. Para Tardif (2000, p. 13),

em primeiro lugar, uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, e sobretudo de sua história de vida escolar. Os professores são trabalhadores que foram mergulhados em seu espaço de trabalho durante aproximadamente 16 anos (em torno de 15 mil horas), antes mesmo de começarem a trabalhar. Essa imersão se manifesta através de toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente.

Dessa forma, enquanto, em outras áreas profissionais, o sujeito é imerso em seu espaço de trabalho apenas após o início de sua formação profissional, o futuro professor está inserido nesse espaço muito antes disso, desde quando se encontra na educação escolarizada. São muitas as experiências que esse sujeito acumulará durante sua trajetória de estudante da Educação Básica, as quais poderão nortear a escolha pela carreira docente, bem como orientar os primeiros passos nessa profissão.

Contudo, a partir do enredo construído até aqui, direciono-os para a segunda seção desta narrativa. Nela, observaremos a trajetória destes sujeitos durante o período da Graduação.

Nossa trajetória na Graduação

O ingresso em um curso de Graduação é um momento carregado de expectativas quanto à trajetória que se inicia e parte de uma escolha. Como descrevi até aqui, os motivos que podem direcionar um sujeito para determinado curso podem variar, em especial, quando essa escolha se consolida em uma Licenciatura, podemos ter uma combinação de fatores, tais como as experiências vividas desde o início da escolarização básica, a facilidade no aprendizado de determinado componente curricular, questões financeiras, entre outros fatores que podem induzir o sujeito a tal escolha.

O objetivo desta segunda seção de análise narrativa é descrever a trajetória desenvolvida pelos sujeitos durante o curso de Graduação de Licenciatura em Matemática. Para isso, faço uso de alguns pontos encontrados nas EN produzidas, bem como na análise documental do curso de Matemática por nós frequentado, a qual será entrecruzada com as vozes dos depoentes. Assim, inicio pela descrição do curso apresentada por estes sujeitos.

A história do curso de Licenciatura em Matemática, o qual fez parte da trajetória de todos nós, é composta por algumas revisões curriculares que alteraram de forma significativa a estrutura desse curso. Sendo assim, é notável que as descrições encontradas nas narrativas aqui

produzidas divirjam em diversos aspectos, porém encontramos, em meio ao emaranhado de discursos, percepções que remetem a possíveis comunalidades nas experiências aqui descritas.

Começamos esta exploração pela narrativa de Alfred, o qual descreve um pouco dessa mutação do curso. É importante salientar que Alfred foi estudante do curso, atuou como instrutor no laboratório de Matemática e, posteriormente, tornou-se docente do mesmo curso. Isso possibilitou uma experiência temporalmente longitudinal e bivalente, pois agrega a visão de um estudante e a de um professor.

Alfred nos conta que a Graduação que cursou era em Ciências, no período de 1993 a 1995, a qual lhe dava duas áreas para lecionar: Ciências da Natureza e Matemática. Destaca que, ao final da Graduação, a sensação que tinha era a de que havia uma distância muito grande entre os conhecimentos trabalhados durante o curso de Graduação e os demandados pela atividade docente na Educação Básica. De forma particular, aponta:

No meu caso, especificamente, eu tive uma formação bem mais generalista, mais pensando no professor de Ensino Fundamental, que seria um professor de Ciências, então, por exemplo, disciplinas como a Geologia, a Física, mas não a Física no sentido do que se trabalha dentro do Ensino Médio, mais focada na disciplina de Ciências do Ensino Fundamental. Então tinha essa prioridade, pelo menos no primeiro e segundo ano. No terceiro ano da Graduação, já especificou mais a Matemática, mas ainda numa discussão pedagógica limitada, como por exemplo: tinha lá a Matemática, mas era a Matemática como o Cálculo, o Cálculo Avançado, Cálculo 2, Cálculo 3. Ali no terceiro ano que, apesar de ter o estágio, o estágio que tinha acho que ainda era um pouco limitado para preparar, entre aspas, para a sala de aula. Nesse sentido, eu achei que meu curso deixou a desejar. Mas é aquela questão, acho que isso é válido não só para a disciplina de Matemática. Principalmente hoje, com o avanço tecnológico, existe a necessidade da Pós-Graduação, o curso depois de formado (Alfred, EN, 28 jul. 2021).

A organização curricular do curso de Alfred era anual, sendo assim composto por três períodos anuais. Por meio de sua descrição, vemos que a formação curricular, durante dois desses períodos, focava-se na construção de um arsenal teórico específico para a área de Ciências da Natureza, ficando a cargo apenas do terceiro período a formação direcionada à Matemática. Essencialmente, aponta a falta de aporte pedagógico direcionado para a prática em sala de aula, julgando como deficitária a formação nesse aspecto.

Como já citado, o curso que Alfred frequentou se intitulava curso de *Ciências: habilitação plena em Matemática*, organizando-se em três períodos anuais, com carga horária total de 2864 horas/aula⁴⁴. Para compreender o contexto desse curso, busquei pelos documentos

⁴⁴ Carga horária conforme publicação da resolução n.º 15/1992 do conselho universitário da instituição de Ensino Superior, publicada em 8 de outubro de 1992, vigente a partir do primeiro semestre de 1993.

que o regulamentavam. Para efeitos de análise, classifico os componentes curriculares em cinco campos, sendo: (a) específico da Matemática; (b) específico das Ciências; (c) Educação Matemática e/ou prática de ensino em Matemática; (d) educação em Ciências e/ou prática de ensino em Ciências; (e) educação geral – teorias da educação; (f) formação geral básica, a qual considera componentes relacionados às práticas de leitura-escrita, Informática e outras áreas não diretamente ligadas ao conhecimento de Matemática e Ciências da Natureza. Dessa forma, fica assim distribuída a carga horária do referido curso (Tabela 1):

Tabela 1 – Divisão dos componentes curriculares do curso de ciências: habilitação plena em Matemática: currículo vigente de 1993 a 1995

Classificação do componente curricular	Carga horária (horas/aula)	%
(a) Específico da Matemática	1564	54,6%
(b) Específico das Ciências	408	14,2%
(c) Educação Matemática e/ou prática de ensino em Matemática	258	9,0%
(d) Educação em Ciências e/ou prática de ensino em Ciências	158	5,5%
(e) Educação geral – teorias da Educação	204	7,1%
(f) Formação geral básica	272	9,5%
Total	2864	

Fonte: Universidade São Francisco (2012).

Da composição total de carga horária do curso, apenas 9,0% foram alocados em componentes curriculares focados no trabalho relacionado à Educação Matemática e/ou práticas de ensino em Matemática, percentual que já considera a carga horária destinada às práticas de estágio supervisionado. De forma complementar, a maior parte da carga horária (54,6%) destina-se a componentes curriculares relacionados ao conhecimento específico da Matemática, deixando evidente o caráter formativo preferencial para esse campo. É interessante observar que, embora o curso se intitule como uma Graduação em Ciências, apenas 14,2% da carga horária é destinada a conhecimentos específicos da área e apenas 5,5% a conhecimentos de Educação voltados para essa área.

Sendo assim, as percepções de Alfred vão ao encontro dos dados numéricos encontrados na composição curricular do curso. Evidenciam a intenção de fornecer uma grande gama de conhecimentos matemáticos e deixam de lado as questões relativas à prática docente.

Katherine foi contemporânea de Alfred na Graduação. Logo no início de sua narrativa a respeito de seu curso, diz: “*Olha, na época que eu vim fazer o curso de Matemática, eu até inicialmente achei que seria uma outra coisa. Porque, na verdade, era um curso de Ciências com habilitação em Matemática*” (Katherine, EN, 27 dez. 2021). Assim, demonstra um conflito

entre suas expectativas quanto ao curso e a realidade encontrada no decorrer dessa trajetória, esse que está em consonância com o discurso produzido quando narra a escolha do curso de Graduação.

Katherine também cursou a Licenciatura em Ciências, com habilitação dupla em Ciências da Natureza e Matemática, no período de 1993 a 1995. Durante toda sua narrativa, esclarece que seu objetivo inicial era a Matemática pura. Por essa razão, quando descreve os componentes curriculares não específicos desse centro de interesse, sempre modula a relevância dele para sua formação. Quando explica a relação entre as expectativas no início do curso e a realidade encontrada, conta-nos:

Não, eu vim fazer Matemática, cadê a Matemática? [risos] Queria muitos números, foi muito bom, mas eu queria ter feito mais Matemática. Mas me direcionou para Licenciatura mesmo. Foi um curso que cumpriu o que dizia. É que o meu objetivo inicial era Matemática pura. Eu queria fazer algo só matemático, mas foi muito bom. Foi algo que minha expectativa era outra, mas o curso era de Licenciatura; então, eu aprendi isso depois. A partir do segundo ano, eu me satisfiz com o curso. O primeiro ano ficou assim, poderia ter mais, mas me satisfiz a partir do segundo ano. Segundo e terceiro foram os anos maravilhosos. Estudar sobre leis, parte teórica, assim, eu não queria não (Katherine, EN, 27 dez. 2021).

Emerge desses dizeres, mais uma vez, a motivação de Katherine para a escolha do curso de Licenciatura em Matemática. Ela afasta-se do desejo de exercer a profissão docente, utilizando como alicerce de seu interesse o objeto de estudo *Matemática*.

Cabe aqui refletir sobre a formação profissional docente, a qual se inicia muito antes de o sujeito ingressar em curso de Licenciatura. Além de ser um processo com grande longitude temporal, ocorre a partir de vários polos de identificação, situação descrita por Moita (2000) como função permanente e negantrópica, ou seja, uma função que se faz a partir da interação de diferentes vetores, não necessariamente na mesma direção, mas que tendem a exercer um equilíbrio sobre o processo por meio dessas diferentes fontes de movimento. Para o estudo de tal objeto, é imprescindível considerarmos essa pluralidade de fontes de movimento, pois

ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e, sobretudo, o modo singular como age, reage e interage com seus contextos (Moita, 2000, p. 115).

A história de Katherine nos traz aspectos relacionados: a sua escolarização básica, a qual se deu em um sistema de ensino que priorizava determinada área do conhecimento, em detrimento de outras, sendo que, no caso dela, foi privilegiada a formação nas Ciências Exatas; e a sua atividade no mercado de trabalho, quando egressa da Educação Básica, esta se dá em

direção à área dos Negócios, especificamente à de Ciências Contábeis. Tais movimentos acabam por produzir experiências que deixam marcas em sua formação por meio das interações sociais e das aprendizagens que se consolidaram.

É cabível comparar as histórias de Alfred e Katherine, pois ambos possuem marcas de sua atividade laboral anterior ao ingresso na Graduação, as quais acabam por direcionar os focos de interesse desses depoentes para a continuidade dos estudos, respectivamente para a Matemática pura e para a Engenharia. Porém, a partir de outras forças, acabam por se encaminhar para a docência.

Leonardo cursou a Licenciatura em Matemática no período de 1997 a 1999. Nesse período, o curso já se formatava como específico para o componente curricular de Matemática, intitulado-se curso de *Matemática: licenciatura plena*, com organização em três períodos anuais.

Esses três períodos eram compostos por uma carga horária total de 2240 horas/aula⁴⁵. Para efeitos de representação da síntese do currículo do curso, faço a separação dos componentes curriculares em cinco campos: (a) específico da Matemática; (b) específico de Física; (c) Educação Matemática e/ou prática de ensino em Matemática; (d) educação em Física; (e) educação geral – teorias da educação; (f) formação geral básica, a qual considera componentes relacionados às práticas de leitura-escrita, Informática e outras áreas não diretamente ligadas ao conhecimento de Matemática e Ciências da Natureza. A Tabela 2 contém a composição da carga horária, conforme os cinco campos aqui definidos:

Tabela 2 – Divisão dos componentes curriculares do curso de Matemática: currículo vigente de 1996 a 1998

Classificação do componente curricular	Carga horária (horas/aula)	%
(a) Específico da Matemática	1156	51,6%
(b) Específico de Física	204	9,1%
(c) Educação Matemática e/ou prática de ensino em Matemática	236	10,5%
(d) Educação em Física e/ou prática de ensino	100	4,5%
(e) Educação geral – teorias da Educação	204	9,1%
(f) Formação geral básica	340	15,2%
Total	2240	

Fonte: Universidade São Francisco (1992).

⁴⁵ Carga horária conforme publicação da resolução n.º 67/1995 do conselho universitário da Instituição de Ensino Superior, publicada em 14 de novembro de 1995, vigente a partir do primeiro semestre de 1996.

A respeito dessa composição curricular, cabem algumas observações. Da mesma forma como ocorria com o currículo anterior, vigente de 1993 a 1995, a maior parte da carga horária se destina aos componentes curriculares específicos da Matemática (51,6%), sendo compreendidas nesse quantitativo as horas destinadas a componentes curriculares como Matemática Comercial e Financeira e Contabilidade Geral, os quais teriam poucas possibilidades de relação com a Educação Matemática, de forma geral. Para os componentes relativos à Educação Matemática e/ou prática de ensino, temos apenas 10,5% da carga horária, já contabilizando a carga horária de estágio supervisionado, visto que, para a formação geral básica, temos 15,2% do total da carga horária. Embora o curso não traga em sua nomenclatura a formação docente para Física, destina 9,1% de sua carga horária ao conhecimento específico da área e 4,5% à prática de ensino em Física.

Ao descrever o percurso curricular do curso, Leonardo cita que, durante o primeiro ano, houve componentes curriculares tais como Contabilidade, Filosofia e Cálculo. Descreve essa etapa da formação como tranquila. Traz críticas ao fato de o componente curricular Contabilidade integrar o currículo de um curso de Matemática: “*No curso de Matemática, ter aula de Contabilidade, não tem nada a ver [risos]*” (Leonardo, EN, 1 dez. 2021).

Já sobre o segundo ano, relata que o currículo promovia maior ênfase em componentes curriculares voltados à Matemática. E por fim, no terceiro ano, além dos componentes relacionados à Matemática, surgiram aqueles voltados à Educação Matemática.

Leonardo (EN, 1 dez. 2021) deixa evidente sua predileção pelos componentes voltados à Matemática, atribuindo tal situação a sua imaturidade naquele momento de formação:

A gente, quando é novo, é imaturo. Eu lembro que eu não dava nenhum valor. Eu lembro que quem dava aula era aquele, você teve aula com ele. Foi secretário da Educação, o Prof. [...], eu tive aula com ele. Era um barato, porque ele era super tranquilo. E, como eu já não gostava muito, ele dava umas atividades, eu enrolava pra lá, enrolava pra cá, pegava um grupo, o pessoal fazia, e eu quase não participava. Essas disciplinas, eu não levei a sério em nenhum momento.

Considera que o curso foi proveitoso, porém aponta que, no período em que estudou, havia algumas lacunas de conteúdo no currículo vigente. Leonardo estudou no curso e se tornou docente dele algum tempo depois. Por isso, também consegue realizar uma análise temporal da evolução do currículo; afirma que, a partir das reformulações promovidas nos períodos posteriores à conclusão de sua graduação, tais lacunas foram preenchidas.

Joseph ingressou no curso em 1998 e concluiu essa trajetória em 2000. Nesse período, o curso permanecia em sua organização curricular anual em 3 períodos, com carga horária

máxima de 2340 horas/aula⁴⁶. Da mesma forma como feito com o currículo anterior, apresento a composição da carga horária conforme os campos elencados anteriormente (Tabela 3):

Tabela 3 – Divisão dos componentes curriculares do curso de Matemática: currículo vigente de 1998 a 1999

Classificação do componente curricular	Carga horária (horas/aula)	%
(a) Específico da Matemática	1156	49,4%
(b) Específico de Física	204	8,7%
(c) Educação Matemática e/ou prática de ensino em Matemática	286	12,2%
(d) Educação em Física e/ou prática de ensino	150	6,4%
(e) Educação geral – teorias da Educação	204	8,7%
(f) Formação geral básica	340	14,5%
Total	2340	

Fonte: Universidade São Francisco (1992).

Quanto a essa organização curricular, destaco alguns pontos. Destina-se 49,4% do total da carga horária para componentes curriculares relacionados a conteúdos específicos da Matemática, compreendendo, entre outros, aqueles como Contabilidade Geral e Matemática Comercial e Financeira. O segundo campo com maior concentração de carga horária é a formação geral básica, sendo aqui composto por componentes relacionados à Informática, à Filosofia e ao Português Instrumental. Durante o primeiro e o segundo períodos, não encontramos nenhum componente curricular diretamente relacionado à Educação Matemática.

Ao descrever o curso, Joseph afirma que, ao longo do currículo do primeiro ano da Graduação, não dispunha de nenhum componente curricular relacionado à Educação Matemática. Quanto a esse período, também questiona a existência de componentes tais como Contabilidade e Matemática Financeira, destacando de forma positiva apenas as aulas de Cálculo:

E aí, durante o primeiro ano, eu tive facilidade, mas eu só lembro mesmo de Cálculo, não lembro das outras disciplinas, tinha outras, mas não lembro. Eu lembro que eu tive Contabilidade, não sei para que Contabilidade, mas tive! Tive Matemática Financeira, também, era só decorar fórmula e aplicar fórmula, pelo menos essa foi a perspectiva que me foi passada (Joseph, EN, 14 jan. 2022).

Em sua narrativa, Joseph realça seu interesse por situações de aprendizagem que demandam a resolução de um verdadeiro problema, não apenas a aplicação de fórmulas pré-

⁴⁶ Carga horária conforme publicação da resolução n.º 34/1997 do conselho universitário da Instituição de Ensino Superior, publicada em 11 de setembro de 1997, vigente a partir do primeiro semestre de 1998.

definidas. Isso entrava em conflito com a posição dos outros estudantes de sua turma de Graduação.

Em meio ao primeiro ano de Graduação, Joseph começou a lecionar em um projeto de aulas de reforço, mantido pela rede pública. A partir dessa atividade, surge uma relação entre os estudos realizados por Joseph para as aulas de reforço e aqueles relacionados ao caminhar na Graduação.

Eu lembro que eu comecei a ter facilidade em Cálculo quando comei a dar aula para sétima e oitava série. É aquela Álgebra, porque o problema do pessoal não era entender o conceito de limite, derivada, isso era compreensível até, mas, na hora de fazer os cálculos, o pessoal escorregava, até ordem de expressão, eles erravam. A partir daí, eu não, eu voava, depois que eu entendia o conceitual do problema, eu resolvia rapidinho. Comecei a entender que eu estava tendo essa facilidade porque eu estava estudando os livros de sétima e oitava para dar aula. Estudando, até porque eu não lembrava muito dessa Matemática. Eu comecei aprender de verdade dando aula. Então foi um pouco desse jeito (Joseph, EN, 14 jan. 2022).

A partir da atividade docente e das demandas advindas desta, diversos processos de aprendizagem acabaram por se desencadear tanto nos aspectos de ensino da Matemática como nos conceituais específicos. Preencheram-se, assim, lacunas originárias da Educação Básica.

O segundo ano da Graduação de Joseph se deu mediante uma formação curricular mais voltada aos conhecimentos específicos da Matemática, destacando as aulas de Cálculo Diferencial e Integral. A postura desafiadora do professor desse componente curricular chamava a atenção. Embora se interessasse pelo conteúdo das aulas voltadas especificamente para a Matemática, Joseph, assim como outros estudantes de sua turma, enfrentava dificuldades na compreensão dos conteúdos. Diante de tais desafios, aponta como fundamental para o desenvolvimento dos estudantes o trabalho realizado pelos instrutores e monitores⁴⁷ do laboratório de Matemática. Esse era um espaço para o qual a instituição contratava professores formados da área e estudantes do curso de Matemática para auxiliar aqueles que encontrassem dificuldades na compreensão de algum conceito relacionado aos componentes curriculares específicos da área. Joseph (EN, 14 jan. 2022) descreve esse trabalho da seguinte forma:

Uma outra coisa que eu gostaria de destacar bastante foi o papel do laboratório de ensino de Matemática. Não nas disciplinas, no momento das disciplinas, mas como auxílio. Nós tínhamos dois monitores pagos pela universidade, fantásticos, a Katherine e o Alfred⁴⁸, foram fundamentais. Porque essas questões de Cálculo, por mais que ele explicasse bem, você ficava horas para resolver. E eu tinha o que para estudar, fim de semana, eu

⁴⁷ A função de monitor era exercida por estudantes da Graduação, de forma voluntária, sem a remuneração direta desse sujeito. Já a função de instrutor era exercida por professor contratado pela instituição.

⁴⁸ Katherine e Alfred citados na EN de Joseph também são sujeitos desta pesquisa.

trabalhava manhã e tarde, tinha que preparar aula. Na Graduação, eu dormia, em média, quatro horas por noite. E aí eu lembro que ia, pelejava para resolver uma questão de Cálculo e não conseguia; na época, não tinha telefone em casa para ligar para um amigo, não tinha computador. [...] Mas esses entraves fluíam mais quando tínhamos o Alfred e a Katherine por perto, quando conseguíamos ter acesso a eles.

Podemos afirmar que aqui se dava a formação de uma rede de aprendizado, uma vez que o laboratório de Matemática se consolidava como um ponto de encontro entre alunos, não somente do curso de Licenciatura em Matemática, mas também de outros cursos, sendo todos estes auxiliados pelos instrutores e monitores.

Também, durante o segundo ano da Graduação, deu-se o primeiro contato de Joseph com a Educação Matemática por meio do componente curricular de Modelagem Matemática. Essa etapa foi marcada pelo desenvolvimento de um trabalho de Modelagem Matemática, descrito por Joseph com admiração. Nesse período, participou de um evento de Modelagem Matemática, o qual iniciou a paixão de Joseph por eventos acadêmicos.

Já quanto a uma real inserção em situações de prática de ensino, o entrevistado aponta que tal momento se deu apenas no terceiro e último ano do curso, por meio do componente curricular de práticas de ensino. Embora o currículo do segundo ano da Graduação fosse composto também por esse componente curricular, indica que a postura adotada pelo docente responsável pelo componente não se direcionava diretamente às práticas de ensino. Joseph nos conta que, quando cursou a Graduação, não teve a oportunidade de realizar um Trabalho de Conclusão de Curso, o que, a seu ver, seria uma importante possibilidade de o estudante ter contato com a prática da pesquisa em Educação.

Caroline ingressou em sua Graduação em 1999 e concluiu essa formação inicial em 2001; portanto, participou da mesma estrutura de curso que Joseph. Quando descreve o curso, no início da narrativa, cita os componentes curriculares relacionados ao Cálculo. Embora, quando indica os motivos pela escolha do curso, aponte o real desejo de ingressar em um curso de Engenharia, Caroline afirma que sua afinidade com o curso realmente se consolidou a partir do contato direto com os componentes curriculares relacionados à Didática, reforçando que gostava muito das aulas de Álgebra, mas que, por meio das aulas voltadas ao campo pedagógico, criou uma maior identificação com o curso.

Retrata que o primeiro ano do curso não promoveu aproximação entre os graduandos e a escola, sendo que, a partir do segundo ano, com uma maior inserção de componentes curriculares voltados à Educação, essa aproximação se deu de uma melhor forma. Caroline

também frisa as experiências obtidas a partir das práticas proporcionadas pelo estágio supervisionado, dividindo tais práticas em dois momentos. Quanto ao primeiro, relata:

Meu primeiro estágio não foi muito legal. Eu fiz estágio em Física. Eu gostava de Física, mas não era tanto assim. Mas, no final, foi muito bom, pois tudo que podia ocorrer de problema aconteceu nessas turmas que eu fazia estágio. Porque era uma turma terrível, eu lembro que no primeiro dia que eu fui estagiar eu levei um apagador no meio da testa, com o professor dentro da sala, era uma turma de Ensino Médio, terceiro ano, não era turma de pequenos não (Caroline, EN, 8 nov. 2021).

Quando descreve esse período do estágio, ainda nos conta sobre a forma de ação do professor que acompanhava. Na verdade, esse professor propunha para Caroline que não entrasse em sua sala de aula.

Apesar de esse momento não ter se consolidado como positivo para sua experiência em sala aula, Caroline não desistiu de investir em sua trajetória de formação docente, pois estava em um momento de identificação com as possibilidades que a Licenciatura em Matemática apresentava.

Depois, expõe uma experiência contrária ao primeiro momento de estágio. Nessa segunda oportunidade, estagiou em turmas do Ensino Fundamental, agora com o componente curricular de Matemática. Caroline explica o trabalho da professora regente dessas turmas como uma referência em sua formação:

Ela tinha turmas da quinta à oitava série e era muito certinha, a lousa ela fazia organizada, o material dos alunos, ela corrigia. Sabe aquela professora de Matemática que o pessoal fala que é chata, brava? Ela era bem assim, mas as aulas dela eram muito boas. Muito tradicional. Não vou falar que ela gostava de coisa diferente não. Acho que até hoje ela deve ser assim. Mas ela era muito certinha com os alunos. Na correção das atividades, ela dava devolutiva, cobrava deles. Também, na hora de explicar, ela era muito metódica e isso foi legal. Quando era para dar aula, ela falava: “Você vai vir como estagiária, você vai dar aula” (Caroline, EN, 8 nov. 2021).

Para Caroline, esse estágio se consolidou como um importante marco para sua formação, pois foi o primeiro momento em que esteve em contato com o real cenário de sua futura atuação profissional. Se o objetivo principal de um curso de Graduação é fornecer os conhecimentos científicos necessários para a atuação em determinada profissão, não há como desprezar a importância do estabelecimento de relações entre as teorias estudadas e a prática em reais cenários de trabalho. Sobre esse ponto, Tardif (2000) destaca a importância da prática profissional para a formação docente, visto que, para tal processo, faz-se necessária a inserção do sujeito em um contexto real de trabalho. Assim, o autor nos diz:

os saberes profissionais são saberes trabalhados, saberes laborados, incorporados no processo de trabalho docente, que só têm sentido em relação às situações de trabalho e que é nessas situações que são construídos, modelados e utilizados de maneira significativa pelos trabalhadores. O trabalho não é primeiro um objeto que se olha, mas uma atividade que se faz, e é realizando-a que os saberes são mobilizados e construídos. Esse enfoque considera que o profissional, sua prática e seus saberes não são entidades separadas, mas “copertencem” a uma situação de trabalho na qual “coevoluem” e se transformam. Querer estudar os saberes profissionais sem associá-los a uma situação de ensino, a práticas de ensino e a um professor seria, então, um absurdo (Tardif, 2000, p. 11).

Da forma como o autor aponta, o contato com essa situação real, com esse cenário escolar composto por todas as variáveis presentes na futura atuação do profissional em formação, é fundamental para a consolidação não só dos conhecimentos trabalhados na academia, mas também da identidade profissional, em meio aos processos formativos do sujeito. Não há como operarmos uma separação, em uma prática profissional, entre os saberes advindos dos estudos teóricos e aqueles que originados nas práticas profissionais, tais como aquelas promovidas pelo estágio supervisionado.

Foi por meio dessa oportunidade que Caroline atribuiu novos sentidos para os conceitos que estudava em sua Graduação. Desenvolveu, assim, um novo olhar para a Matemática, de modo a complementar as demandas da aprendizagem de novos objetos matemáticos com as da aprendizagem de conhecimentos relativos ao ensino de Matemática.

Eu mudei totalmente a perspectiva da Licenciatura. Passei a gostar da Matemática para dar aula mesmo e não pensando que é uma ponte para eu fazer outro curso. E muito foi porque eu fui para a sala de aula e eu via parte do que estava fazendo na Graduação e parte do que estava lá para mim. Passou a fazer mais sentido quando eu comecei a ter mais contato com a educação, principalmente a partir do momento que fui para a sala de aula. Então, no segundo ano, eu tenho contato com as disciplinas da Educação, e passo a ter contato também com a sala de aula. Eu acho que esse foi diferencial. Trabalhar com os alunos em sala de aula, ver as dificuldades, começar a ouvir. Como eu não falava muito, eu ouvia muito. Então, acho que essa foi a diferença (Caroline, EN, 8 nov. 2021).

Sophie ingressou na Graduação em 2005 e concluiu o curso em 2008. Nesse momento, o curso era organizado em semestres, sendo composto por sete períodos, com carga horária total de 2844 horas/aula⁴⁹.

Utilizando os mesmos critérios dos currículos anteriores apresentados, trago aqui a síntese da distribuição da carga horária (Tabela 4):

⁴⁹ Carga horária conforme publicação da resolução n.º 73/2003 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Consepe), publicada em 19 de dezembro de 2003, vigente a partir do primeiro semestre de 2004.

Tabela 4 – Divisão dos componentes curriculares do curso de Matemática: currículo vigente de 2004 a 2005

Classificação do componente curricular	Carga horária (horas/aula)	%
(a) Específico da Matemática	1496	52,6%
(b) Específico de Física	68	2,4%
(c) Educação Matemática e/ou prática de ensino em Matemática	808	28,4%
(d) Educação em Física e/ou prática de ensino	0	0,0%
(e) Educação geral – teorias da educação	204	7,2%
(f) Formação geral básica	68	2,4%
Atividades de natureza científico-acadêmico-cultural ⁵⁰	200	7,0%
Total	2844	

Fonte: Universidade São Francisco (2003).

Nesse currículo, deparamo-nos com uma mudança estrutural na organização do curso, uma vez que este passou a ser dividido em semestres. Houve um aumento no tempo mínimo para sua conclusão, deixando os três anos vigentes nos currículos anteriores para adotar sete semestres, ou seja, três anos e meio.

Faço algumas observações. Embora a maior parte da carga horária (52,6%) esteja alocada em componentes específicos da Matemática, nesse currículo, há a maior carga horária destinada à Educação Matemática e/ou prática de ensino em Matemática da história do curso, chegando à ordem de 808 horas, o que representa 28,4% da carga horária total; os componentes curriculares não direcionados diretamente ao objeto do curso, tais como Matemática Financeira e Contabilidade, foram retirados do currículo⁵¹. A matriz curricular desse curso já estava orientada pelas novas diretrizes curriculares para os cursos voltados à formação do professor da Educação Básica.

Essa maior inserção de carga horária voltada à Educação Matemática contribuiu para a mudança do perfil de alguns alunos, que puderam fazer iniciação científica, participar de grupos de estudos, pois, nessa época, o Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação já estava em funcionamento e havia se instalado no *campus* de Itatiba. Além disso, como destacarei posteriormente, Alfred e Katherine, já atuando como docentes do curso, realizaram

⁵⁰ A partir desse currículo, passam a integrar a carga horária obrigatórias as atividades de natureza científico-acadêmico-culturais. Nessas atividades, cada estudante teria que cumprir a carga horária prevista a partir de atividades tais como a participação em eventos científico-culturais e trabalho voluntário.

⁵¹ Esta mudança ocorreu no currículo anterior, instituído pela 38/1999, publicada pelo Consep em 22 de novembro de 1999, entrando em vigor no primeiro semestre de 2000. Esse movimento se deu a partir da necessidade da adequação do curso a Resolução CNE/CP n.º 1, de 18 de fevereiro de 2022, a qual institui as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica.

Mestrado em Educação, com ênfase na Educação Matemática. Assim, as últimas turmas do curso de Licenciatura puderam conviver com seis docentes com inserção como pesquisadores em Educação Matemática.

Sophie, logo que iniciou sua narrativa sobre os tempos de Graduação, expõe a diferença de idade que havia entre ela e os outros estudantes de sua turma, ressaltando que sua idade se equiparava à dos professores do curso:

Entrei na universidade é [pausa], eu era a mãe da turma, entrei velha já, eles eram todos novinhos, adolescentes que acabaram de sair do Ensino Médio e eu, nessa turma aí. Não tinha um mais velho nessa turma, só eu mesmo. Eu me equiparava em idade só com as professoras, o resto todo, alunos novinhos (Sophie, EN, 8 jul. 2021).

Logo nos primeiros meses da Graduação, ingressou na iniciação científica. Nessa oportunidade, desenvolveu um trabalho voltado aos paradigmas levantados pelo senso comum a respeito da dificuldade encontrada no aprendizado da Matemática e pelo fato de muitos acreditarem que apenas alguns sujeitos podem aprender o conteúdo dessa ciência. Ela estabeleceu uma parceria com o professor Alfred que já atuava como professor da Educação Básica, acompanhando uma turma e explorando o papel da escrita nas aulas de Matemática. A partir das experiências na iniciação científica, apaixonou-se pela prática da pesquisa, entrando, em seguida, em um grupo colaborativo de pesquisa em Educação Matemática. Salienta que, durante os trabalhos no grupo, teve a oportunidade de trabalhar com duas professoras, Regina e Adair, as quais marcaram muito positivamente sua trajetória investigativa.

Ao narrar o período de sua formação durante a Graduação, Sophie levanta poucos elementos de contextualização. Esse fato difere dos outros participantes.

Isaac ingressou no curso em 2007, concluindo esse percurso em 2009. Nesse período, a organização curricular era semestral, reduzida para 6 períodos, com carga horária total de 2800 horas/aula⁵². Na Tabela 5, encontramos a disposição da carga horária dos campos eleitos por esta pesquisa:

Tabela 5 – Divisão dos componentes curriculares do curso de Matemática: currículo vigente de 2006 a 2009

Classificação do componente curricular	Carga horária (horas/aula)	%
(a) Específico da Matemática	1190	42,5%
(b) Específico de Física	136	4,9%

⁵² Carga horária conforme publicação da Resolução n.º 82/2005 do Consep, publicada em 15 de dezembro de 2005, vigente a partir do primeiro semestre de 2006.

(c) Educação Matemática e/ou prática de ensino em Matemática	764	27,3%
(d) Educação em Física e/ou prática de ensino	0	0,0%
(e) Educação geral – teorias da Educação	306	10,9%
(f) Formação geral básica	204	7,3%
Atividades de natureza científico-acadêmico-cultural	200	7,1%
Total	2800	

Fonte: Universidade São Francisco (2005).

Ao analisar a composição de currículo, noto que, embora tenha se concretizado uma diminuição do quantitativo de períodos do curso, de 7 para 6 semestres, a carga horária não sofreu grandes alterações. Isso se deve ao direcionamento da carga horária do período excluído para atividades de prática de ensino extraclasse. Do total de carga horária, excluindo as práticas de estágio, há neste currículo 392 horas/aula destinadas às atividades de prática de ensino extraclasse, o que figura 14,0% da carga horária total; destas, a maioria, 188 horas/aula, estão alocadas em componentes curriculares relacionados à Educação Matemática e/ou prática de ensino em Matemática. Comparando este currículo com o anterior, houve a manutenção dos princípios de expansão da carga horária destinada a formação do conhecimento educacional específico.

Quando descreve esse período, Isaac (EN, 16 out. 2022) inicia sua narrativa com um episódio ocorrido em uma das aulas do primeiro semestre:

Eu lembro até hoje, no primeiro semestre, o [nome do professor] fez assim: tá aqui a fórmula de Bhaskara para vocês resolverem o negócio. Entreguem semana que vem a demonstração da fórmula de Bhaskara. Eu passei uma semana tentando demonstrar aquele treco, e consegui. Fiquei muito feliz. Caramba, tem por quê. Cheguei contente na aula para entregar a demonstração, daí eu lembro o Zé, e falei para ele: “Zé, foi uma semana batendo nisso e consegui terminar no domingo à noite”. E ele olhou para mim: “Por que você não pegou na internet?”. Que graça teria? Mas eu também começo a falar, os caras não estão querendo ensinar a Matemática, mas eles querem formar um professor que saiba os porquês da Matemática.

Vemos que aqui se dá uma experiência para Isaac que conflita com a concepção de ensino de Matemática construída a partir da visão de alguns professores de sua escolarização básica. Ela desenvolve um aporte para a compreensão desse ensino pautada na necessidade de realizar uma aula investigativa, e não na simples aplicação de modelos previamente definidos e anunciados.

Esse episódio se concretizou com o início da formação de uma vertente de pensamento matemático investigativo. Isaac nos apresenta episódios ocorridos durante a aula de Geometria Euclidiana, conduzida por uma professora do curso pela qual ele tinha muito apreço. Tais aulas

eram sempre direcionadas para a observação de situações-problema, as quais seriam investigadas, e, a partir disso, construir-se-ia uma possível proposta de resolução. O foco não estava no destino, mas sim no caminho que poderia percorrer para chegar a tal resultado.

A Regina: como que se calcula o número de diagonais de um polígono? Você pegava, eu lembro que na época eu sabia de cor, hoje eu nem lembro a fórmula. Pega tanto por tanto e tal. Ela olhou para a minha cara e disse: “Por quê?” Eu falei: “Porque é assim!”. “Mas qual é a justificativa, de onde que veio isso? Por que é desse jeito?”. “Não sei, não é assim?” Porque estava naquela visão ainda daquela professora da sétima série que falava: “Matemática é dessa forma, você aceita”. E esses professores começaram a me formar, já pensando que a Matemática, ela é discutível. Você pode discutir os teoremas, entender os teoremas e não é somente pegar e replicar esses teoremas (Isaac, EN, 26 out. 2021).

Também nessa narrativa, há descrição de um episódio ocorrido em uma das aulas de Cálculo Diferencial e Integral, na qual ocorreu um desalinhamento entre a expectativa dos estudantes da turma de Isaac (EN, 26 out. 2021) e os objetivos traçados pelo professor do componente curricular:

A questão que ele tem ali de explicar a integral pelo processo de antiderivada. Não por fórmula. Está aqui a tabela. Por que que a integral de x é x ao quadrado sobre dois? Porque quando eu derivo dá x . Daí tem o caso da aula que ele ficou uma aula inteira falando disso, x ao cubo, qual é a integral? X a quarta sobre quatro. E alguém ali falou: “Professor, mas não tem fórmula?”. Ele fala: “Não tem fórmula!”. Ficou: “Mas, professor, não tem fórmula?”. No final da aula, já era mais de 10 da noite, ele falou: “Você quer fórmula, tá aqui a fórmula!” Aí a pessoa falou: “Tá vendo? Mais fácil!”. Nossa cara, eu lembro, ele falou assim: “Tudo bem, então usa essa porcaria para calcular a integral do cosseno!”. E pegou as coisas dele e foi embora.

No episódio narrado por Isaac, podemos visualizar as marcas causadas por uma cultura de ensino de Matemática pautado na aplicação de fórmulas prontas, sem que haja a construção de reais significados para o objeto matemático estudado. Isso acarreta uma situação na qual o professor da turma acaba se exaltando com os pedidos de seus estudantes, que não estão compreendendo o real sentido da discussão realizada. Para Isaac, tal episódio reproduz o conflito de pensamentos que viveu durante o Ensino Fundamental, refletindo agora sobre esse episódio como observador das interações dos sujeitos.

Isaac dedica uma parte de sua narrativa para nos apresentar a relação que se deu a partir de suas expectativas quanto ao curso e à realidade encontrada no decorrer dos semestres. Por meio de suas falas, identifico a falta de conhecimento do estudante quanto aos reais objetivos de um curso de Licenciatura, mais especificamente de Licenciatura em Matemática:

A expectativa quando eu fui entrar no curso de Matemática. Primeira coisa, aluno entra, ele não olha a questão da grade. Não está nem aí. Eu esperava

que o curso de Matemática fosse muito mais Matemática, que tivéssemos muito mais Matemática. Eu fui percebendo que não. O nosso curso não é um curso de Matemática. Ele é um curso de Licenciatura em Matemática. Então, a gente tem o foco nos conceitos de Matemática para o quesito educação. Então, a gente não vai explorar campos da Matemática pura (Isaac, EN, 26 out. 2021).

Como ocorreu com outros participantes desta pesquisa, Isaac tinha em suas concepções iniciais a ideia de que o curso no qual ingressara seria voltado a conteúdos da Matemática somente, e não às questões dirigidas ao ensino de Matemática. É interessante observar tais colocações, pois, embora Isaac nos conte sobre seu desejo de se tornar professor, ao descrever essas expectativas, revela suas aspirações por questões voltadas à Matemática pura e não à Educação Matemática.

Isaac deixa claro que, hoje, ao olhar para a composição curso, compreende que a organização curricular se voltava a atender a realidade do momento em que este se inseria, apontando como ponto de fragilidade a carga horária destinada às questões pedagógicas. Para ele, esta seria insuficiente para formar um professor apto a desenvolver suas atividades diante das atuais demandas de uma sala de aula:

Claro, pensando em pilares, o curso foi criado para tentar estabelecer os dois pilares fundamentais: a Didática e a parte específica, que é a Matemática. Nisso ele atendeu bem, mas eu acho que esses pilares poderiam ser mais reforçados. E hoje, antigamente, eu tinha um pensamento diferente, hoje eu tenho uma visão totalmente contrária. Eu achava que a pessoa que tem uma parte específica muito bem feita, ou seja, aquele cara que tem um conhecimento técnico é aquele cara que vai ser o bom professor. E, na verdade, não. Se esse cara que tem o conhecimento técnico bem construído não tem didática, não desenvolveu métodos de como ensinar, a aula dele também não vai ser legal. Ele vai saber muito, mas não vai conseguir transmitir, ou melhor, não vai conseguir ensinar. O curso estava tentando criar esse equilíbrio. Mas, hoje, eu vejo que, se fosse focada mais a questão pedagógica, era melhor do que a questão técnica. Por quê? Se você pega uma pessoa que sabe ensinar, que compreende os aspectos de ensino, ela consegue ensinar qualquer coisa (Isaac, EN, 26 out. 2021).

Podemos observar a concepção construída por Isaac quanto aos reais conhecimentos demandados na formação docente. É importante enfatizar a mudança descrita pelo sujeito quanto a sua compreensão dos saberes necessários para que um professor desempenhe sua função competente. Deixa, assim, de priorizar apenas o conhecimento técnico específico e passa a valorizar o saber pedagógico necessário para a condução de uma aula a partir de suas concepções, apontando, ainda, a necessidade de uma maior duração dos cursos de Licenciatura.

Minha trajetória no curso de Licenciatura em Matemática se iniciou em 2007, concluindo-se em 2009, ou seja, exatamente no mesmo período de Isaac. Ao começar essa

trajetória, recordo-me das dificuldades encontradas, logo nas primeiras aulas, quanto à acessibilidade dos conteúdos propostos pelos professores. Acredito que essa dificuldade não se dava por conta da ação dos professores do curso diretamente, mas por conta da falta de alguns conceitos que deveriam ter sido construídos durante a escolarização básica. Dessa forma, os primeiros semestres foram marcados pelo estabelecimento de estratégias de sobrevivência, pois ali se encontravam grandes desafios a serem superados.

Em meio a essas estratégias, a construção de relações entre os colegas de turma se fez fundamental, uma vez que em um ambiente universitário pode se formar uma intensa rede de aprendizado. Visto que essas dificuldades não eram só minhas, grupos se consolidaram a partir destas demandas, gerando, assim, os espaços necessários para a reflexão e discussão dos conceitos elaborados durante aquelas aulas. Para tanto, o papel do outro, do colega de Graduação, fez-se muito importante para minha formação e, acredito, para a formação de muitos outros que integravam aquele lugar acadêmico.

Nesse contexto, a existência de um espaço físico para o encontro com outros colegas para a realização dos estudos foi primordial. Refiro-me aqui ao laboratório de Matemática, já citado anteriormente por Joseph. Esse era um espaço que possibilitava o encontro de estudantes dos diversos cursos relacionados à área das Ciências Exatas, podendo contar com o auxílio de professores como instrutores, os quais atuavam como guias nesses processos de discussão. Foram muitos momentos de estudo nesse espaço.

Em minha trajetória, o laboratório de Matemática cumpriu um papel significativo para meu aprendizado. Quando ingressei na universidade, logo nas primeiras aulas, percebi a existência de consideráveis déficits de conteúdo em minha formação prévia, nos componentes de Matemática, mas especialmente no de Física, no qual meus conhecimentos eram muito vagos. Outra dificuldade encontrada foi a mudança de abordagem no trabalho com a Matemática, pois, enquanto no Ensino Médio a tarefa sempre era aplicar simplesmente um objeto matemático explorado, no Superior, a demanda era pelo desenvolvimento do pensamento analítico matemático, buscando sempre investigar a situação observada. Com isso, o apoio dos monitores e instrutores do laboratório de Matemática foi imprescindível para esse desenvolvimento não só no campo do conhecimento matemático, mas também no dos saberes profissionais docentes, visto que sempre observei a forma com que esses professores conduziam suas explicações.

Quanto à organização curricular, recordo-me de que os dois primeiros semestres foram focados em componentes curriculares relacionados ao conteúdo matemático específico e a uma

formação geral básica voltada aos processos de leitura e escrita. Destaca-se, nesse período, apenas um componente curricular especificamente voltado à área de Educação, o qual propunha o contato e a reflexão sobre o cenário legal que norteava as políticas de educação. Também saliento a existência de dois componentes curriculares, um em cada semestre, relacionados à Física, embora tal curso não tenha em seus objetos a formação de docente nessa área. Essa composição curricular do primeiro e segundo semestres, focada em componentes relacionados, quase que exclusivamente, ao conhecimento matemático específico, acabava por reforçar o senso de que o conteúdo específico introduzido por eles seria mais importante do que aqueles associados à área da Educação de forma direta.

Discutir o lugar da Matemática na composição do currículo da Licenciatura é uma pauta que vem sendo desbravada por muitos dos profissionais da área. Mais do que simplesmente discutir qual o lugar da Matemática nessa formação, aborda-se qual Matemática deve estar presente nesse currículo de formação. Durante muito tempo, os currículos dos cursos de Licenciatura em Matemática foram compostos a partir de uma concepção que se baseava na ideia de que a Licenciatura seria um curso de Bacharelado, acrescido de componentes curriculares voltados à Didática. Fiorentini e Oliveira (2013) apresentam que, nessa perspectiva, a formação do professor de Matemática seria pautada na construção de uma sólida imersão teórica nos conhecimentos matemáticos e pedagógicos, porém enfatizando, neste último campo, a dimensão didática, em detrimento da pedagógica. Implementava-se, assim, o conhecido modelo 3 + 1, que se fazia a partir de três anos de formação voltada à Matemática e um ano de formação voltada à Didática. Para os autores,

nesta concepção de prática pedagógica do educador matemático, só existe “a” Matemática (com letra maiúscula), aquela que vem dos matemáticos profissionais, mas que pode ser transposta/adaptada para o contexto de ensino e aprendizagem.[...] o processo formativo enfatiza mais a dimensão técnica e didática (relações entre professor-aluno-conteúdo e métodos de ensino) do que a pedagógica (o sentido, a relevância e as consequências do que ensinamos) (Fiorentini; Oliveira, 2013, p. 921).

Como Moreira e Ferreira (2013) afirmam, o cenário em que a Educação Matemática é consolidada como um campo do conhecimento e, conseqüentemente, desenvolvido na literatura de pesquisa especializada na formação de professores de Matemática é um tanto quanto recente. Portanto, ainda hoje, defende-se um lugar de prioridade para o conhecimento matemático específico, em detrimento do saber pedagógico necessário para o ensino de Matemática, com a justificativa de que não se pode ensinar algo que não se sabe.

Como já citado, também pergunto: qual seria a Matemática que deveria fazer parte dos currículos de formação de professores da área, uma vez que, em nosso cenário atual, podemos compreender diferentes Matemáticas, possíveis de serem aplicadas em diversos contextos? O que se defende não é que haja a simplificação do conhecimento matemático necessário ao professor, mas sim que esse conhecimento foque nos objetos específicos necessários a sua prática profissional. Fiorentini e Oliveira (2013) propõem que se vá além de uma mera mudança nas ementas e na reestruturação das grades curriculares, desenvolvendo uma profunda reflexão sobre os interessados no curso de Licenciatura em Matemática. Busca-se, assim, construir uma visão de integração dos conhecimentos da Matemática Científica, da Matemática Escolar e do conhecimento pedagógico, o qual não deve ficar restrito aos estudos da Didática.

Encontrei no terceiro semestre a primeira inserção curricular voltada diretamente à Educação Matemática, sendo um componente direcionado ao trabalho com tecnologias educacionais relacionadas ao ensino de Matemática. Em minhas memórias, tenho que esse momento se consolidou como o início real da formação docente daqueles futuros professores de Matemática.

A partir desse marco, identifiquei-me cada vez mais com o curso, pois esse era o meu objetivo, tornar-me professor de Matemática. Embora gostasse dos estudos relacionados diretamente à Matemática, era a docência que se colocava como real objetivo daquele percurso.

No quarto semestre, houve a inserção das práticas pedagógicas e do estágio supervisionado. Esse era o primeiro momento que oportunizava nosso primeiro contato real com o ambiente escolar enquanto futuros professores.

Durante toda a trajetória do curso, diretamente relacionados à Educação Matemática, com exceção dos estágios supervisionados e das práticas pedagógicas, tivemos apenas os seguintes componentes curriculares: no terceiro semestre, Tecnologia Educacional em Matemática; e, no sexto semestre, Modelagem Matemática. Eles totalizavam 204 horas/aula, em um curso de 2800 horas/aula, o montante correspondente a esses componentes representa, aproximadamente, 7,3% da composição total. Esse dado numérico se encontra com a percepção de muitos colegas ao final do curso, em especial, destaco aqui minha percepção: acabava de concluir um curso que me dera muitos saberes matemáticos, porém a formação docente ainda necessitava de uma atenção especial.

Em contrapartida, não há como não citar as práticas relacionadas às práticas pedagógicas e ao estágio supervisionado. Recordo-me do trabalho desenvolvido de forma articulada entre esses dois componentes curriculares. Foi um momento de grande aprendizado, o qual se tornou

possível por conta da ação da docente responsável. Desde o primeiro momento, ficava explícita a importância daquelas atividades para a formação dos futuros professores, sendo sempre destacada pela professora de estágio a importância e a seriedade com que o trabalho docente deve ser desenvolvido e quais as reais responsabilidades de um docente diante de suas turmas.

Meus caminhos durante o período de estágio não foram fáceis. No primeiro contato que tive com a uma sala de aula do Ensino Fundamental, percebi o desafio que se apresentava na missão de desempenhar a função docente em uma sala de aula repleta de adolescentes. Eu me lembro de a professora regente da turma lutar pela atenção daqueles estudantes. Observar tudo aquilo foi impactante, pois era o primeiro momento que analisava todo aquele cenário enquanto futuro professor.

Nesse mesmo semestre, havia a necessidade de realizar algumas aulas de regência, durante as práticas de estágio; sendo assim, tive meu primeiro momento de docência diante uma sala de aula real. Para essa atividade, a professora da sala solicitou que eu elaborasse uma aula sobre equações do primeiro grau para uma sala de oitavo ano do Ensino Fundamental. Criei um plano de aula, conforme a professora havia solicitado, e fui aplicá-lo para a turma. Estava ansioso, pois era apenas um estagiário diante daqueles estudantes. Para minha surpresa, a aula foi um sucesso. Conteí com o grande apoio da professora regente da turma, a qual atuou como minha auxiliar durante as atividades. Mas, mesmo com essa situação, havia uma grande insegurança, pois ainda me faltavam conhecimentos didático-metodológicos específicos da Matemática.

Chegando ao final dos seis semestres do curso, ficava a impressão de que necessitava ainda de muita formação para o desempenho da função docente. Isso porque boa parte da carga horária do curso foi direcionada para componentes do conhecimento específico da Matemática, deixando de lado a área da Educação Matemática.

Em meio a experiências relativas à Graduação, narradas pelos participantes que integram o quadro desta pesquisa, alguns fatores se repetiram nas histórias aqui contadas. Apresento tais fatores, iniciando pela importância atribuída por todos os participantes às figuras de alguns professores que compunham o quadro docente do curso de Licenciatura em Matemática.

Não foram raros os momentos em que, em meio às narrativas, surgiram citações de professores que se faziam como referencial para a formação destes sujeitos. A seguir, trago algumas destas citações. Começamos pela de Sophie (EN, 8 jul. 2021): *“Bom, me apaixonei pela pesquisa, já na iniciação, comecei a participar do grupo Grucomat, que era um grupo da*

Adair, da professora Regina Grando, tenho muito carinho por ela também. As duas me ensinaram muito, e o grupo era delas”.

Sophie faz referência às professoras que acabaram por influenciar seu direcionamento para a pesquisa acadêmica, durante a Graduação, a partir da iniciação científica. Tal influência produziu marcas em sua trajetória, uma vez que ela descobriu sua aptidão para a escrita, direcionando-se mais tardiamente para o Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação e passou a atuar como escritora de materiais didáticos voltados à escolarização básica.

Katherine (EN, 27 dez. 2021) cita seu professor de Álgebra:

porque o Prof. [...] foi muito mestre comigo, muito mestre. Mestre com “M” maiúsculo, porque eu trabalhava ali no laboratório de Matemática, ele dava aula até o primeiro tempo, aí ele me chamava e falava assim, vai lá na frente e dá aula agora, fala sobre tal assunto. Ele se sentava na última carteira, e eu tremendo na base, e tudo que eu errava ele me corrigia. Falava, não é exatamente assim. Ele ia me corrigindo, delicadamente, mas me corrigindo. Então, eu aprendi muito. Tem muito a ver com interpretação, como você passa isso. Porque, tal como eu aprendi, era tão lógico, algumas coisas entram em minha mente, sem precisar de muita explicação, é isso e aquilo. Então, para que você passe para outras pessoas, você fica assim: “Mas por que isso?”.

Nesta última narrativa, conhecemos um pouco da admiração que Katherine tem por esse professor. Todo o cuidado na ação desse professor forma características em Katherine, tais como o respeito à profissão docente, a atenção aos detalhes da interação entre professor e estudante e a capacidade de desenvolver esse olhar além da visão de professor, compreendendo as reais necessidades do estudante em processo de aprendizado.

Katherine e Alfred também se tornaram docentes do curso de Licenciatura em Matemática, atuando com outros participantes que integram este cenário de pesquisa: Sophie, Isaac e eu. Isaac (EN, 26 out. 2021) faz referências a eles em sua narrativa:

O Alfred, eu vejo muito dele, a simpatia do Alfred, a forma de conversar com os alunos, carinho que ele tinha com os alunos, a preocupação. A Regina, esse espírito engajador, de questionar as coisas. Eu brinco que a Katherine tinha esse carinho mais a questão de cobrança que ela tinha. Eu falo: “Eu nunca tirei um 10 com a Katherine. Era tipo, 9,8”. Mas aí ia olhar porque fiquei com 9,8. “Ah, você esqueceu de colocar uma vírgula”. Essa cobrança que ela fazia faz parte da formação que tinha que ter. Porque, se ela não cobra a gente não aprende, a gente dispersa. Se a pessoa que está dando aula não cobra aquilo, qual a importância que eu vou dar?”

Quando narra as influências exercidas pelos professores da Graduação, logo de início, Isaac faz referência à forma com que o professor Alfred se relacionava com os estudantes, destacando características como a simpatia, o carinho e a preocupação com o desenvolvimento dos estudantes. Noto que características tais como a cobrança pelo detalhismo e o respeito à

profissão docente se fazem presentes nas citações de Isaac quanto às ações de Katherine enquanto professora. Vejo também que, ao citar a professora Regina, surge sua característica engajadora e investigativa, pontos esses que também aparecem no trecho anterior da narrativa de Sophie.

Como já citado, os saberes que agem na formação docente são provenientes das experiências que perpassam esse sujeito ao longo da vida. Nesse trajeto, cada um de nós vai estabelecendo relações com outros sujeitos, as quais agem na formação. Nessa dinâmica, cabe compreender de que forma o saber docente é apropriado pelos sujeitos, visto a importância das relações que se constituem a partir da relação entre professor formador e estudantes de um curso de Licenciatura.

Tardif (2012, p. 230) afirma que, ao contrário do que muitas visões redutoras do ensino podem afirmar,

ora, um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo dá, um sujeito que possui conhecimento e um saber-fazer provenientes de sua prática atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta.

Cabe aqui trazer as relações descritas por Sophie, Katherine e Isaac quando descrevem relações com seus professores formadores que influenciaram a constituição de suas crenças quanto à profissão docente. Nos episódios aqui descritos, esses processos não se apresentavam como objetos da aula que esses professores formadores ministravam, mas sim como características oriundas da prática que eles exerciam a partir dos significados produzidos por eles no que se refere a seu trabalho. Estes últimos foram ressignificados pelos estudantes, os quais passaram a incorporar os saberes docentes que integram sua identidade profissional. Tardif (2012, p. 241) valoriza tais conhecimentos, denomina-os como oriundos da profissão, saberes profissionais, e indica que eles se separam das teorias pedagógicas, caracterizando-se como emergentes do contato com a prática: “se quero saber como realizar um trabalho qualquer, o procedimento mais normal consiste em aprendê-lo com aqueles que efetuam esse trabalho. Por que seria diferente no caso do magistério?”.

Outro ponto marcante nas narrativas, quanto ao período de Graduação, encontra-se nas atividades docentes desenvolvidas pelos sujeitos durante esse período. Quase todos os participantes que compõem esta pesquisa exerceram algum tipo de atividade docente durante o período da Graduação. Neste cenário, sou a única exceção desse grupo. Nessas atividades, encontramos relatos positivos e negativos, os quais apresento a seguir.

Sophie nos conta que, durante a Graduação, inscreveu-se na rede municipal e na estadual pública de ensino para trabalhar como professora eventual. Essa foi sua primeira experiência como professora. Dessa fase, aponta as dificuldades de locomoção, pois morava em uma cidade e trabalhava em outra. Embora as duas não fossem distantes, aproximadamente 30 km, a baixa remuneração ofertada pelas redes de ensino fazia disso uma dificuldade. Ela ainda destaca as dificuldades que encontrou no relacionamento com os professores que já atuavam nessas escolas:

Professores que não são parceiros. Você entra em uma sala dos professores, toda tímida, você ainda é aluna, você não sabe fazer as coisas ali, fazer a burocracia. Ai você pergunta, o colega não te ajuda. Você entra na sala dos professores e fala: “Boa tarde!”. Toda meia acanhada, de dez, dois te respondem, o resto conversando em paralelo, nem olham para o professor novo que chegou. Então, eu passei por essas situações (Sophie, em, 8 jul. 2021).

Mais adiante em sua narrativa, conta que tais dificuldades foram importantes para sua formação enquanto professora. Porém, para o início de sua formação, apresentaram-se como grandes barreiras a serem ultrapassadas.

Há a experiência vivida por Alfred, que narra sobre sua atividade de monitor do laboratório de Matemática da instituição. Alfred relata que, durante a Graduação, passou um tempo como monitor voluntário na instituição. Sua função era auxiliar os estudantes dos cursos com algum componente curricular relacionado à Matemática e/ou à Física com as dúvidas na resolução dos exercícios propostos pelos professores. Alfred ainda destaca que o programa de monitoria voluntária da instituição fornecia desconto na mensalidade dos voluntários, fator que contribuiu muito para a viabilização de seus estudos.

Quanto ao ato de ser monitor, Alfred (EN, 28 jul. 2021) afirma:

Com certeza, eu fui monitor durante a minha graduação e, se a gente pensar no sentido de função em si, e não de usar o nome, desde o Ensino Fundamental, quando eu estava no Senai, que era o período de escola de quinta a oitava, série eu fazia também este trabalho totalmente de forma voluntária, acho que pelo prazer de explicar um determinado exercício para o colega e ver o que o colega entendeu. Então, acho que isso animou um tanto para eu ingressar na carreira de professor de Matemática. Isso tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio, e na Graduação a mesma coisa. Isso foi bastante determinante para eu ter uma sequência como um docente do Ensino Superior. Foi determinante sim.

A oportunidade de atuar como monitor durante a Graduação possibilitou a continuidade de uma prática de Alfred advinda de sua escolarização básica, sendo que, em sua narrativa, em alguns momentos, surgem referências ao desejo de auxiliar outros estudantes com as

dificuldades encontradas no aprendizado dos conteúdos. Tais ocorrências podem ser interpretadas como indícios das características citadas por Isaac com relação ao trabalho docente de Alfred.

Durante a Graduação, Isaac também foi monitor do laboratório de Matemática. Ele nos conta que a oportunidade de atuar nessa função contribuiu muito para sua formação enquanto docente, pois, a partir dessas atividades, pôde consolidar relações entre os componentes curriculares do curso, os quais se dão, muitas das vezes, de forma compartimentada. Essas relações se faziam a partir da necessidade da retomada dos conceitos trabalhados por Isaac em semestres anteriores, com o diferencial de que precisava traçar estratégias para tornar mais acessível esse conteúdo para os estudantes que frequentavam o espaço do laboratório de Matemática.

E a monitoria, ela me deu muito isso, porque, querendo ou não, eu estava no semestre lá na frente, e estava tendo contato com os conteúdos que já foram passados, retomando, vendo abordagens diferentes, porque cada professor apresenta uma abordagem diferente. Então, às vezes, eu estava vendo exercícios de Física que eram do [nome do professor], às vezes, feitos pelo [nome do professor]. Você conseguia ver problemáticas diferentes, situações diferentes. Expandir mais esse universo dentro da parte de Física, da parte de Cálculo (Isaac, EN, 26 out. 2021).

Além das relações entre os componentes curriculares, Isaac teve contato com diversas abordagens desses componentes. Atendia estudantes que tinham o mesmo componente curricular com diferentes professores, cada qual com determinada abordagem. Ele ainda chama a atenção para os dois perfis com que se deparava: os professores com formação inicial em Licenciatura em Matemática direcionavam as aulas para a compreensão das propriedades matemáticas, das regularidades e das aplicações destas nas situações estudadas; já os com formação inicial em Engenharia priorizavam a aplicação de modelos, focando na compreensão de situações mais práticas de utilização dos conceitos matemáticos trabalhados. Essa duplicidade se colocou como um desafio para Isaac, tornando-se uma importante oportunidade de compreensão dessas duas diferentes perspectivas de estudo da Matemática.

Já Leonardo (EN, 1 dez. 2021) expõe sua experiência como monitor, durante a Graduação, de um renomado colégio da rede particular de ensino:

Durante o segundo ao todo, e no terceiro ano da Graduação também, eu trabalhei lá no [nome do colégio]. E foi um trabalho que me ajudou muito a me desenvolver. Tanto aqueles conteúdos que eu tinha uma defasagem por conta das mudanças de escola, eu tive que correr atrás para aprender, em complemento até com coisas que a gente via na faculdade. Então, foi um lugar que eu aprendi muito. Também a questão didática, ensinando aos alunos, era plantão de dúvida. Então, eu me preparava, resolvia exercício para caramba

para, quando os alunos viessem, já estar com os exercícios resolvidos. Então, foi um período que eu aprendi muito.

Desempenhar a função de monitor durante a Graduação apresentou-se para Leonardo como uma oportunidade para um desenvolvimento profissional, o qual dificilmente seria promovido a partir das atividades relativas a seu currículo da Graduação. Da mesma forma como apontado por Alfred e Isaac, ter contato prático direto com a atividade docente durante o período da Graduação foi um grande aprendizado, pois, a partir dos conceitos trabalhados em sua formação acadêmica, possibilitou-se o desenvolvimento de conhecimentos, os quais apenas podem ser construídos mediante um contato direto com o fazer docente. Vemos aqui que a experiência de exercer a docência não representou apenas um momento para a aplicação dos conceitos abordados nas aulas da Graduação, mas também uma produção de conhecimento próprio da prática, a partir da prática.

Embora tais experiências tenham feito parte da formação dos sujeitos que integram esse discurso, estas se fizeram presentes a partir de atos isolados, os quais partiram de motivações pessoais, não havendo previsão no currículo oficial do curso de Graduação. Tardif (2002) critica o modelo de formação docente que parte de práticas que simplesmente aplicam os modelos teóricos estudados, possibilitando que o sujeito apenas produza conhecimentos com seu trabalho após a finalização da formação inicial. A partir desse problema, o autor propõe:

O que é preciso não é exatamente esvaziar a lógica disciplinar dos programas de formação para o ensino, mas pelo menos abrir um espaço maior para uma lógica de formação profissional que reconheça os alunos como sujeitos do conhecimento e não simplesmente como espíritos virgens aos quais nos limitamos a fornecer conhecimentos disciplinares e informações procedimentais, sem realizar um trabalho profundo relativo às crenças e expectativas cognitivas, sociais e afetivas através das quais os futuros professores recebem e processam esses conhecimentos e informações (Tardif, 2002, p. 242).

É importante compreender a natureza dos saberes profissionais docentes, visto que a forma com que estes interagem com os conhecimentos que o rodeiam é própria de sua ação profissional. Não há como conceber a construção de uma visão do saber docente análoga ao que ocorre com as Ciências da Natureza ou mesmo com as Ciências Exatas. O saber docente se afasta muito das ideias de causalidade e aplicação direta de modelos predefinidos, práticas muito frequentes nessas áreas do conhecimento.

Antes de iniciar uma reflexão sobre os saberes profissionais que norteiam a ação docente, devo definir o que compreendo como saber. Adoto aqui uma noção ampla de saber, englobando os conhecimentos, as competências, as aptidões e as atitudes que consolidam o

saber, saber fazer e saber ser. Ou seja, aqui não me refiro apenas aos conhecimentos científicos trabalhados pela academia, mas também aos próprios da prática profissional, os quais promoverão o saber fazer e o saber ser professor. Para tanto, a partir dos apontamentos realizados por Tardif (2012, p. 261), trago as possíveis três características do saber docente.

Primeiro, como já discutido por esta narrativa, o saber docente é temporal a partir de dois aspectos. Um situa-se como uma parte considerável do que os professores compreendem como o papel do professor e a forma como ensinar provém de todo seu percurso de escolarização. O outro aspecto indica que os primeiros contatos com a prática profissional são decisivos para a constituição da identidade docente e para a aquisição do sentimento de competência.

Encontro aqui a representação dessa temporalidade dos saberes profissionais docentes diante da importância que os participantes atribuem para sua trajetória de escolarização inicial. Isso ocorre quando fazem referência aos professores que fizeram parte dessa trajetória e à atividade como monitores, a qual se mostra como um primeiro contato com sua atividade profissional.

Como segunda característica, o autor declara que os saberes profissionais docentes são plurais e heterogêneos, justificando tal posição a partir de três colocações. Primeiro, isso ocorre por conta de os saberes provirem de diversas fontes, tais como sua cultura pessoal, conhecimentos adquiridos na universidade, conhecimentos didáticos e pedagógicos oriundos de sua formação profissional, conhecimentos específicos do funcionamento curricular de cada rede de ensino, conhecimentos advindos de guias e manuais escolares, experiências profissionais de outros professores, tradições do ofício de ser professor, entre outras possíveis fontes que podem ser consideradas. O segundo decorre de não ser possível formar um repertório unificado a partir dos saberes profissionais docentes, pois raramente um professor adota em suas crenças uma única teoria ou concepção a respeito da prática docente. Terceiro, o trabalho docente é heterogêneo por natureza, à medida que, em uma sala de aula, o professor sempre está em busca de mais de um objeto ao mesmo tempo, por conta da diversidade de demandas naturais do ambiente escolar, o qual é heterogêneo.

As narrativas que aqui se apresentam são fortemente marcadas por essa pluralidade e heterogeneidade de saberes. Isso porque não são raros os episódios em que encontramos referências à origem dos saberes que norteiam a atuação desses profissionais, provenientes de diferentes fontes, assim como descrito neste texto.

Por fim, como terceira característica, o autor argumenta que os saberes profissionais docentes são personalizados e situados, por isso o estudo desse objeto não pode ser reduzido apenas ao âmbito da cognição. Cada professor possui uma história de vida, é um ator social, tem emoções, uma personalidade, uma cultura. Sendo assim, a forma como pensa e age traz marcas desse contexto social em que se insere.

Identifico esta característica a partir das histórias dos participantes que aqui se narram. Nelas, vejo muitos pontos de convergência, mas também muitos de divergência. Assim, é produzida, a partir da subjetividade de cada um, a personalização de seus saberes profissionais docentes, com a devida contextualização social em que se insere.

Como último fator citado pelos participantes em suas narrativas, de forma repetida, trago aqui a participação nos grupos de pesquisa Grucogeo⁵³ e Grucomat⁵⁴. Sophie e Isaac participaram de grupos de pesquisa voltados ao trabalho colaborativo em Matemática durante a graduação. Isaac (EN, 26 out. 2021) descreve sua participação nos grupos de pesquisa da seguinte maneira:

Outro ponto, durante a Graduação, foi a participação no Grucomat. Na época, participávamos eu e o [nome do colega]. Depois o [nome do colega], infelizmente, sofreu o acidente e faleceu. Particpei durante toda a Graduação do Grucomat, nas reuniões de segunda-feira. E, depois de formado, continuei participando do Grucomat, enquanto eu tinha ainda disponibilidade de horário. Isso foi muito importante. Poder entrar na sala de aula do Alfred, fazer gravação, acompanhar a aplicação daquilo que a gente elaborou no grupo. Para verificar se aquela proposta de atividade traria o desempenho, o rendimento que a gente gostaria dentro daquela parte de ensino de Matemática. Participar de outras pesquisas, fazer levantamento de dados, foi uma questão muito importante a participação nesse grupo.

Para Isaac, participar do grupo de pesquisa se mostrou uma porta de acesso para o mundo da sala de aula, possibilitando ainda desenvolver um olhar analítico a respeito da prática docente de um professor mais experiente, neste caso Alfred, participante também deste estudo. Todo o procedimento de pesquisa, desde a elaboração dos planos de aula, passando pela aplicação e gravação das aulas de uma sala de aula real, até a posterior análise dos dados produzidos, introduziu Isaac no mundo pesquisa da prática educacional em Matemática, como também se fez fator de influência em suas concepções iniciais do papel do professor.

⁵³ Grucogeo: Grupo Colaborativo em Geometria.

⁵⁴ Grucomat: Grupo Colaborativo em Matemática. Inicialmente o grupo era denominado Grucogeo, porque tinha como foco o ensino de Geometria; posteriormente, os participantes avaliaram que ele deveria ter um nome mais amplo, passando a intitulá-lo como Grucomat. Esse grupo ainda existe na universidade; dele participam professores da Educação Básica (Educação Infantil ao Ensino Médio) e do Ensino Superior.

Trago aqui também a narrativa de Caroline quanto a sua participação do grupo de pesquisa após o término da Graduação. Para ela, a interação entre profissionais em diferentes fases de desenvolvimento, com distintas formações, era um ponto positivo na participação dos grupos de pesquisa. Como professora da Educação Básica, já em exercício, ao participar do grupo, ela trazia contribuições aos futuros professores, relatando suas práticas bem como estabelecendo parcerias com alguns graduandos para o acompanhamento em contextos de pesquisa em suas salas de aula.

Assim, enquanto aluna da Graduação, o contato com o professor, ver como trabalhava em sala de aula, depois ver como eu, enquanto professora em sala de aula, poderia fazer. Eu apresentava as atividades que eu desenvolvia no grupo. Poder discutir as atividades, ter um olhar diferenciado sobre estas, era outra coisa. Eles falavam: “Olha, por que você não fez isso? Olha que legal, vamos tentar fazer assim?!”. As atividades que eu apresentava no Grucogeo, tentava desenvolver e também conversava com as pedagogas, que eram do curso de Especialização, elas me davam sugestões: “Por que você não faz assim?”. Como a [nome da professora], ela era professora de Matemática, mas ela também era pedagoga. Então, a gente discutia as atividades, e ela participava do Grucogeo. Isso foi importante para poder organizar o meu trabalho para começar a olhar para ele diferente. O Grucogeo foi onde eu comecei a trabalhar com as investigações matemáticas (Caroline, EN, 8 nov. 2021).

A partir da distribuição dos componentes curriculares ao longo da história do curso de Licenciatura em Matemática, do qual se originam todos os participantes, existe uma ausência de momentos previstos no currículo do curso, os quais promovam uma aproximação direta entre a academia e a escola básica, como aponta Lima (2009), apoiado nos estudos de Gatti e Barreto (2009). Assim, os grupos de pesquisa citados pelos participantes se materializavam como um possível canal entre essas duas esferas do mundo educacional.

Diante de tal contexto, aproximo-me de Tardif (2010, p. 36), o qual trata dos saberes da formação profissional docente:

Pode-se chamar de saberes profissionais o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação). O professor e o ensino constituem objetos de saber para as ciências humanas e para as ciências da educação. Ora, essas ciências, ou pelo menos algumas dentre elas, não se limitam a produzir conhecimentos, mas procuram também incorporá-los à prática do professor. Nessa perspectiva, esses conhecimentos se transformam em saberes destinados à formação científica e erudita dos professores e, caso sejam incorporados à prática docente, esta pode transformar-se em prática científica, em tecnologia da aprendizagem, por exemplo.

Ora, o saber profissional docente, enquanto conhecimento científico, acaba tendo origem dentro da academia e, posteriormente, é apresentado ao professor. Sua adoção enquanto

saber que modificará a prática docente depende de uma dinâmica de negociação entre os sujeitos que compõem determinado grupo social de docentes, os quais podem adotar tais saberes ou não.

A partir dos grupos de pesquisa, instaurou-se um ambiente de trabalho colaborativo. Vejamos a definição de Fiorentini (2004, p. 52-53) sobre esse tipo de prática: “um grupo autenticamente colaborativo é constituído por pessoas voluntárias, no sentido de que participam do grupo espontaneamente, por vontade própria, sem serem coagidas ou cooptadas por alguém a participar”. O grupo tornou-se um espaço formativo para esses graduandos, que puderam produzir e sistematizar conhecimentos por meio de ações investigativas sobre as práticas dos professores da escola básica integrantes do grupo bem como sobre as parcerias estabelecidas para a realização de pesquisas em sala de aula.

Ouvir as narrativas desses profissionais possibilita compreender como o curso de Matemática foi se transformando ao longo dos últimos anos de sua existência; é importante dizer que eu fui da última turma do curso. A história desse curso é similar à dos demais cursos de Licenciatura em Matemática, historicamente marcados pelo modelo 3 + 1, ou seja, três anos de Bacharelado com foco em componentes curriculares específicos e um ano voltado à Licenciatura, à formação de professores. Neste caso específico, houve uma formação total que variou de três a quatro anos de duração, mas que foi marcada fortemente pela separação do tempo nos moldes do modelo apresentado, situação que só começou a ser alterada no currículo que entrou em vigor no ano 2000.

Apresentei aqui a fase da Graduação. A seguir, direciono-me para as narrativas construídas pelos sujeitos quanto à trajetória profissional que formaram desde o início da carreira até a docência no Ensino Superior.

Nossa trajetória profissional após a Graduação

Concluída a Graduação, é chegada a hora de ingressar na atividade profissional docente, fora dos programas de estágio e outras atividades de prática pedagógica que integram essa parte da formação inicial do futuro professor. Como em todo início de trajetória, encontramos obstáculos desafiadores para nossa constituição de identidade docente assim como para a consolidação dos saberes docentes, processos que já se iniciaram desde o primeiro contato com o ambiente escolar, mas que se intensificaram com a atividade profissional de cada participante que aqui narra.

Embora todos os depoentes narrem que tenham se apropriado de muitos saberes durante a trajetória pelo curso de Graduação, é fato que muitos outros saberes ainda necessitavam ser construídos por estes. Tardif (2000, p. 14) aponta que

os primeiros anos de prática profissional são decisivos para aquisição do sentido de competência e no estabelecimento das rotinas de trabalho, ou seja, na estruturação da prática profissional. Ainda hoje, a maioria dos professores aprender a trabalhar na prática, às apalpadelas, por tentativa e erro.

Essa aprendizagem está, muitas vezes, relacionada à sobrevivência do professor em meio às adversidades que podem surgir durante os primeiros momentos de exercício profissional. Certamente, as marcas produzidas a partir das experiências que se dão durante esse período integrarão a identidade desses sujeitos que, de certa forma, colocam à prova aquilo que construíram durante o curso de Graduação.

Trago aqui a fala de Sophie quando nos conta sobre sua primeira experiência com a docência. Como muitos outros professores no início de carreira, Sophie iniciou sua carreira na Educação Básica pública a partir de contrato por tempo determinado. Ela relata que, nesse período, em um pequeno lapso de tempo, trabalhou em diversas escolas, tendo a oportunidade de conhecer diferentes profissionais e estudantes. Buscando expressar as diferenças encontradas nessas escolas, conta-nos:

Então, tem escola que você fala: “Que maravilha trabalhar nessa escola”. E tem escola que você fala: “É hoje que tenho que ir para lá”. E infelizmente, essa é a realidade que eu vivi. Não me dei bem em escola pública. Não curti trabalhar em escola pública. Se eu enumerar todas as escolas que eu trabalhei, eu te falo que eu gostei de duas. Por que que eu gostei? Porque tinha uma direção e coordenação muito firmes. Uma direção e coordenação que faziam com que a escola funcionasse. As outras não. Então, eu tinha dificuldade em manter a sala. E, se eu mandasse alguém para fora da sala de aula, a diretora me chamava a atenção, que não era para mandar para fora. Que era para ficar com o aluno atrapalhando, gritando, fazendo o que tinha para fazer. Então, essas coisas foram me minando para dar aula na escola pública (Sophie, EN, 8 jul. 2021).

Por estar em um período inicial de constituição de seus saberes profissionais, Sophie necessitava de um apoio da equipe de professores mais experientes para encontrar seus caminhos enquanto docente. Retrato saberes que dificilmente poderiam ser construídos a partir da formação inicial, uma vez que a reprodução, em ambiente acadêmico, de uma situação real de sala de aula se faz um grande desafio. Por mais que as atividades do estágio supervisionado e das práticas pedagógicas visassem a tal objetivo, estas reproduzem um ambiente de sala de aula alterado pela própria estruturação dessas atividades, visto que pressupõem uma estrutura de atividade profissional assistida por outros profissionais.

A compreensão dos saberes necessários para o bom desempenho na atividade docente se apresenta como um desafio à formação de professores, conforme argumentam Gauthier *et al.* (1998, p. 20):

Uma das condições essenciais a toda profissão é a formalização dos saberes necessários à execução das tarefas que lhe são próprias. Ao contrário de vários outros ofícios que desenvolveram um corpus de saberes, o ensino tarda a refletir sobre si mesmo. Confinado ao segredo da sala de aula, ele resiste à sua própria conceitualização e mal consegue se expressar.

Para os autores, a definição de um repertório de saberes docentes necessários à prática profissional acaba por enfrentar dois obstáculos que se construíram historicamente neste ofício. O primeiro deles diz respeito à concepção de que esse é um ofício sem saberes específicos, ou seja, ocorre a partir de uma atividade profissional que se consolida por meio da transmissão de conhecimentos, cabendo aos professores apenas dominar os conceitos que estão a transmitir. Portanto, “o saber necessário para ensinar se reduz unicamente o conhecimento do conteúdo da disciplina” (Gauthier *et al.*, 1998, p. 20). Tal visão advém de uma redução da atividade docente a sua representação mais evidente, desconsiderando muitos dos saberes necessários ao ofício. Estaríamos, assim, tratando de um ofício sem saberes.

Como segundo obstáculo, os autores apontam o distanciamento entre muitos dos conhecimentos produzidos pela academia e o professor, ou seja, esses conhecimentos não seriam direcionados ao professor. Esse cenário se instala por conta da redução da complexibilidade do ambiente sala de aula; busca-se, assim, a realização de estudos que partem de pressupostos que não se concretizam em um cenário real. O que motiva essa abordagem é a busca pela construção de uma pedagogia científica, sendo esta pautada apenas na aplicação de métodos, previamente estabelecidos por uma validação científica, buscando, assim, solucionar os desafios encontrados em uma sala de aula. Essa concepção de formação inicial ainda se faz presente na maioria dos cursos de Licenciatura em Matemática.

Ocorre que tal prática acadêmica se mostrou ineficiente, gerando apenas um distanciamento entre os conhecimentos elaborados pelas universidades e o professor em sua atividade real.

Esse fracasso do projeto da ciência educação também contribuiu para “desprofissionalizar” a atividade docente, ao reforçar nos professores a ideia de que a pesquisa universitária não lhes podia fornecer nada de realmente útil, e que, conseqüentemente, era muito mais pertinente que uns continuassem se apoiando na experiência pessoal, outros na instituição, outros no bom senso, etc. (Gauthier *et al.*, 1998, p. 20).

Em meio a essas indefinições, ser professor se caracteriza como um grande desafio, em especial, para aquele sujeito que está produzindo suas primeiras significações sobre o que é ser professor a partir de sua própria ótica. Embora ele já tenha suas concepções sobre o que é ser professor, são os primeiros momentos em que ocupa tal papel.

Ao final do curso de Licenciatura em Matemática, recordo-me das diversas incertezas que permeavam meus pensamentos: será que domino o conteúdo de forma satisfatória? Será que conseguirei ensinar este conteúdo? Como devo agir em determinada situação? O que posso ou não fazer? Essas e outras perguntas fizeram parte de meu início de trajetória enquanto professor, ou melhor, muitas delas ainda fazem parte, pois, como discuti anteriormente, a Educação não é uma ciência de aplicação de modelos previamente definidos, mas sim uma ciência da criação constante, sendo o professor um artesão de propostas para a solução dos desafios de uma sala de aula.

Observo a narrativa de Katherine quando descreve suas percepções ao finalizar o curso de Graduação. Nesses dizeres, noto as inúmeras indefinições sobre o ofício de ser professor:

Olha, eu estava contente, eu terminei, assim, um pouco com receio de não ter caminhos, qual caminho tomar, como vou fazer isso, mas eu não tive muito tempo para pensar dessa maneira, pois como eu estava na empresa, e a empresa falou que eu tinha que fazer um curso, muitos cursos pela empresa, eu não parava. Então, não me dava muito tempo, não me dava tempo para pensar. Eu estava ocupada com estudo, com cursos, com educação. Mas eu me senti um pouco mais preparada, sempre com medo, com receio, e sempre com muitas borboletas no estômago. Medo de errar, e se eu não souber fazer, e se o aluno perguntar alguma coisa e eu não souber fazer, o que eu faço? Porque eu ainda não tinha noção do que é de fato ser professor, isso eu não tinha, que ser professor é estudar sempre. Essa noção eu não tinha. Ser professor é estudar todos os dias. Eu me senti, não totalmente preparada, mas eu sentia que eu podia. Mas sempre com receios, se eu era ou não capaz de fazer algo do início ao fim (Katherine, EN, 27 dez. 2021).

No discurso de Katherine, vemos a representação da multiplicidade de saberes que permeiam o ofício docente. Dessa forma, proponho o início de uma discussão em torno da organização desses saberes, buscando me esquivar dos erros de um ofício sem saberes e de saberes sem ofício. Aqui cabe ressaltar o complexo contexto em que se dá a formação desses saberes, não deixando que surjam tentativas de formalizar e estruturar o ofício docente a partir de simples aplicações de modelos teóricos previamente estruturados.

Partimos, então, da proposta de Gauthier *et al.* (1998), os quais compreendem a pluralidade dos saberes docentes, a partir de reservatórios, abastecidos com as exigências que o professor encontrará em sua prática profissional, como exposto no Quadro 10.

Quadro 15 – Reservatórios de saberes

Saberes					
Disciplinares	Curriculares	Das Ciências da Educação	Da tradição pedagógica	Experiências	Da ação pedagógica
(A matéria)	(O programa)		(O uso)	(A jurisprudência particular)	(O repertório de conhecimentos do ensino ou a jurisprudência pública validada)

Fonte: Adaptado de Gauthier *et al.* (1998, p. 29).

Como saberes disciplinares, compreendo aqueles advindos dos estudos relacionados às diversas áreas do conhecimento. São aqueles que se encontram à disposição da sociedade e que, na maioria das vezes, são ensinados pelos professores. “O professor não produz o saber disciplinar, mas, para ensinar, extrai o saber produzido por esses pesquisadores” (Gauthier *et al.*, 1998, p. 29).

Saberes curriculares são provenientes da seleção e organização de certos saberes disciplinares, os quais serão transformados em um *corpus* possível de ser ensinado a partir dos programas escolares. É fato que muitos aspectos desses programas não são criados por professores, e sim por agentes do Estado ou mesmo por representantes de empresas direcionadas à produção de materiais curriculares. Por outro lado, a partir do conhecimento desses programas, o professor vai construindo seus saberes, de forma a produzir estratégias para a consolidação de seus objetos, os quais podem convergir ou não com os objetivos traçados pelo currículo oficial. Diante da grande possibilidade de transformações que tais documentos podem sofrer em sua aplicação real, cito a pergunta de Gauthier *et al.* (1998, p. 31): “Conhecer o programa significa conhecer o programa oficial ou o que foi transformado pelas editoras? E que transformação do programa o próprio professor efetua?”.

Como saberes das Ciências da Educação, compreendo o conjunto de conhecimentos específicos da profissão docente, os quais foram aprendidos durante a formação inicial, em cursos de Graduação ou mesmo durante a atividade profissional. Eles relacionam-se aos dispositivos administrativos e pedagógicos de uma unidade escolar, teorias sobre o desenvolvimento humano, entre outros que não são diretamente aplicados às atividades de ensino, mas possibilitam que o professor desempenhe seu papel de forma integrada à equipe

escolar que ajuda a compor e a compreender o desenvolvimento humano, fundamentais para a construção do cenário pedagógico em que sua prática se insere (Gauthier *et al.*, 1998).

Os saberes da tradição pedagógica são compreendidos a partir das representações construídas socialmente do que seria o ato de ministrar aulas. É um tipo de saber enraizado culturalmente na sociedade, sobre o qual cada sujeito produz sua significação singular, a partir do contexto em que se insere. A construção desses saberes se inicia desde o primeiro contato que o sujeito tem com o conceito de escola em sua vida. Como dizem Gauthier *et al.* (1998, p. 32), “essa tradição pedagógica é o saber dar aulas que transparece numa espécie de intervalo de consciência”. É fato que esses saberes se dão em um campo superficial, sendo modificados pelo saber experimental, o qual exploramos a seguir.

A partir das experiências de um professor, emergem muitos saberes, os quais atuam por constituir seu reservatório de conhecimentos. Chamá-los-ei aqui de saber das experiências. Com essas experiências, o professor produz possíveis caminhos, constituindo, assim, um repertório de possibilidades, as quais tenta repetir em outros episódios. Trata-se de um conhecimento de grande valia que, mesmo com tamanha significância, acaba ficando fechado em seu ambiente de origem, ou seja, na sala de aula de determinado professor. Aqui cabe atenção ao seguinte fato: “O que limita o saber experimental é exatamente o fato de que ele é feito de pressupostos e de argumentos que não são verificados por meio de métodos científicos” (Gauthier *et al.*, 1998, p. 33).

Quando esse saber experimental se torna público e assim pode ser validado ou não por meio de uma metodologia científica, possibilitando que outros professores aprendam com ele, surge o saber da ação pedagógica. É importante destacar a importância de o conhecimento experimental se tornar conhecimento da ação pedagógica, possibilitando que este seja utilizado na formação de outros professores, de modo a colaborar para a elaboração dos saberes profissionais docentes de forma geral. “Os saberes da ação pedagógica legitimados pelas pesquisas são atualmente o tipo de saber menos desenvolvido no reservatório de saberes do professor, e também, paradoxalmente, os mais necessários à profissionalização do ensino” (Gauthier *et al.*, 1998, p. 34).

Cabe aqui observar o discurso produzido por Caroline (EN, 8 nov. 2021) quando descreve a função da participação em um grupo de pesquisa colaborativa em Geometria e da realização de um curso de Especialização na constituição de seus saberes docentes:

Terminei a Graduação e já estava no Grucogeo, e lá tinham professores, tinham graduandos, e isso ajudou muito. E eu já comecei a fazer uma Especialização em Matemática, logo no ano seguinte que terminei a

Graduação, mais voltada aos anos iniciais e à Educação Infantil. [...] Só que, na época, eu peguei o sexto A, que era de manhã e mais outros sextos anos à tarde. Peguei projeto também. Eu dava aula só em uma escola. Mas eles tinham um projeto que era de manhã. Nessas aulas de projeto, eu trabalhava com missanga, tear com missanga usando Matemática, origami, e tinha mais uma outra que eu não lembro o que era. E eu tinha que trabalhar Matemática nessa vertente. Como eu trabalhava com projeto, e as pedagogas tinham um trabalho muito bonito de trabalhar coisas diferentes com os alunos, isso me ajudou bastante. E outra, era a maneira de elas registrarem as coisas, eu também não dava muita atenção. Eu nunca tinha parado para pensar em registrar atrás das folhas o que os alunos tinham feito.

Os espaços do Grucogeo e do curso de Especialização proporcionaram para Caroline a oportunidade de tornar suas experiências e demandas em sala de aula públicas, fazendo com que os saberes que se depositariam apenas no campo da experiência fossem investigados por outros professores, com maior experiência, ou ainda em início de formação, propondo intervenções para as propostas elaboradas pelo grupo. Na narrativa de Caroline, transparece a importância da interação com outros professores para sua formação, transformando saberes experimentais e saberes da ação pedagógica.

A produção dos saberes que compõem os reservatórios curriculares e os da tradição pedagógica está fora de controle do sujeito professor, uma vez que os curriculares são produzidos por um corpo seletivo de profissionais, não necessariamente professores, para atender aos objetivos de determinada instituição; por outro lado, os da tradição pedagógica são oriundos de uma construção social do papel do professor. A partir do não controle dos saberes, a profissão docente enfrenta grandes desafios quanto à consciência desses processos coletivos, gerando um embate entre a profissionalização e a proletarização. Para Ginsburg (1990, p. 35, tradução minha⁵⁵),

A profissionalização é um processo através do qual os trabalhadores melhoram o seu status, elevam os seus rendimentos e aumentam o seu poder/autonomia. A proletarização, por outro lado, compõe uma tendência oposta, na qual os trabalhadores veem diminuir o seu status, seu rendimento e seu poder/autonomia; deste último processo, nos interessa quatro elementos: a separação entre a concepção e a execução; a padronização e a roteirização de tarefas, a redução dos custos necessários à aquisição de forma de trabalho e a intensificação das exigências em relação à atividade laboral.

Esse embate se dá a partir de uma consciência de necessidade de controle das instituições sobre o trabalho docente, subtraindo, assim, do ofício de ser professor a capacidade

⁵⁵ Texto original: “La proletarización, por otra parte, compone una tendencia opuesta en la que los trabajadores ven disminuir su estatus, su renta y su poder/autonomía; de este último proceso nos interesan aquí cuatro elementos: la separación de concepción y ejecución, la estandarización/rutinización de las tareas, la reducción de los costes necesarios para la compra de fuerza de trabajo y la intensificación de las exigencias sobre la actividad laboral”.

de gerir sua própria ação, como nos casos da elaboração dos documentos curriculares que regem uma rede de ensino. Em consonância com essa situação, Leonardo (EN, 1 dez. 2021) narra sua experiência ao trabalhar em escolas da rede particular, nas quais a sistematização e a padronização da atividade pedagógica do professor imperam: *“Eu me desenvolvi profissionalmente, mas sempre em um viés assim, nesses colégios o professor vira uma máquina de ficar reproduzindo aquele conhecimento sem pensar muito. São apostilas, aquele material vem e você vai, vomita aquele conteúdo, enfim, é assim”*.

O professor é colocado como um simples reproduzidor de conteúdo, cerceando toda a ação criativa do profissional. Baseia tal ação em um discurso de melhor eficiência, pois tais documentos já teriam sido elaborados por ditos especialistas no assunto, sujeitos teoricamente capazes de gerar saberes no âmbito disciplinar, deixando de lado, os outros saberes que compõem o trabalho docente. Nesse sentido, Nóvoa (2017, p. 4) auxilia a compreender a desprofissionalização:

O discurso da eficiência e da prestação de contas tem reforçado políticas baseadas em “medidas de valor acrescentado”, que remuneraram os professores em função dos resultados dos alunos, desvalorizando assim outras dimensões da profissionalidade. O regresso de ideologias que afirmam a possibilidade de atribuir funções docentes a pessoas que tenham “notório saber” de uma dada matéria, como se isso bastasse, também contribui para o desprestígio da profissão.

Embora o episódio descrito por Leonardo não denote a desvalorização salarial em seu trabalho, é fato que em muitos casos essa situação ocorre. Um exemplo disso é a política de bonificação por resultado aplicada desde 2008⁵⁶ pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Além disso, o que se vê é a privatização da educação, não com o objetivo de transferir para as escolas particulares os estudantes das escolas públicas, mas sim de transferir o comando administrativo e pedagógico das unidades escolares para as chamadas pessoas ou instituições de notório saber (Nóvoa, 2017).

Todos os participantes desta pesquisa, em algum momento, exerceram a docência em uma escola pública. Dessa forma, vou explorar as concepções que eles construíram desta importante rede de ensino, a qual acaba por atuar fortemente na constituição dos saberes profissionais docentes.

Dentre as narrativas aqui apresentadas, há situações significadas de forma positiva e negativa pelos participantes. Muitas dessas experiências se deram no início da carreira, fato que

⁵⁶ A bonificação por resultado foi instituída pela Lei Complementar n.º 1078, de 17 de dezembro de 2008, sendo atualizada pela Lei Complementar n.º 1361, de 21 de outubro de 2021.

reforça a importância da exploração dessa temática, pois, como já citado neste texto, as primeiras experiências vividas pelo docente serão condicionantes para a formação de seus saberes.

Nessas reflexões, já trouxe a narrativa de Sophie quando descreve, ao abordar o início de sua carreira, sua experiência com a escola pública, significada de forma negativa por conta das dificuldades encontradas para exercer seu trabalho. Ela também relata a pressão que sofreu, por parte dos gestores das unidades escolares em que trabalhou, para a aprovação dos estudantes. Sophie demonstra sua indignação quanto à aprovação de estudantes que ainda não haviam construído uma gama de conhecimentos minimamente dentro dos parâmetros estabelecidos pela estrutura curricular da rede de ensino, transparecendo, assim, que visualiza o recorte que conheceu da rede pública de ensino como ineficaz na formação desses estudantes. Vejamos sua fala:

Eu sempre estudei em escola pública. Meus filhos não estudaram em escola pública, porque eu tive a sorte de conseguir colocá-los no Sesi e depois, como eu dava aula em uma escola particular, eu tinha bolsa, acabei levando-os para a escola particular. [...] Mas se eles tivessem que estudar em escola pública, eu teria escolhido a escola a dedo. Não iria colocar na escola do meu bairro, por exemplo. Ia dar um jeito, pegar o endereço de alguém para colocar em uma escola séria (Sophie, EN, 8 jul. 2021).

Essa situação entra em conflito com a concepção de ensino que Sophie construiu. Em sua história, estudou em uma escola pública que adotava critérios mais rígidos para a aprovação dos estudantes, e isso se caracteriza como um ponto de conflito, pois acredita que tais práticas não colaboram para o exercício da docência. Isso se mostra nas falas que seguem, nas quais há marcas do conflito entre seus saberes profissionais e a política adotada pela rede de ensino:

Porque o que eu ando vendo aí não está muito sério. Esse negócio que vai passando, eu falo por mim. O coordenador, que o aluno não faz nada, só atrapalha, ele vai lá sei lá para quê, mas dá um trabalho e dá 5 de nota que ele vai passar. Isso acabava comigo, Jefferson. Jogava o meu diploma no lixo, picava, amassava e pisava, sabe? E eu não dava, e eu mantinha. Confrontava o coordenador, e o coordenador batia de frente comigo, era um inferno! Ele não vai ficar, aí passa no conselho. Todos os professores davam eu não dava. Aí passava o aluno pelo conselho. Então, isso se torna num clima ruim, e assim foi minha vida na escola pública, porque eu não admitia esse tipo de coisa. E eu não tenho que admitir, eu tenho que fazer o que eles mandam, meio que assim. Eu simplesmente não fazia, porque não aceito (Sophie, EN, 8 jul. 2021).

Tais experiências colaboraram para a formação da concepção que Sophie tem a respeito do trabalho docente e das demandas reais de um professor. Em sua narrativa, encontro marcas do período de sua Educação Básica e desse início de carreira conturbado na rede pública de

ensino. Quando conta sobre sua experiência, enquanto estudante da escola pública, faz referências diretas a esse conflito entre a rigidez da escola pública desse período e a permissividade observada em suas experiências enquanto docente. Nas falas a seguir, observo a pluralidade de demandas percebidas por Sophie hoje quanto ao trabalho docente:

Você tem que olhar para um monte de coisa, um monte de questões que eu não estou preparada para isso. Eu estou preparada para dar aula de Matemática. Eu acho que tem que aprender. Eu acho que quando fala que a educação é o futuro é no sentido amplo, eu sei, mas ainda sou daquelas que a educação vem de casa, só que não. Eu não tenho tempo para educar e ainda ensinar Matemática. Fica complicado você dar educação e ainda ensinar Matemática. A educação da escola, para mim, é a educação formal. A educação formal que eu digo é a educação daquilo que não se aprende em casa. Só que em casa, parece que não tá aprendendo nada. Tá aprendendo tudo na escola, e aí fica muito difícil. E a escola particular não é assim? É um pouco diferente, um pouco diferente. Tem problemas? Tem, mas são outros problemas, não são esses, são outros. E eu me dou melhor com os outros problemas do que com esses (Sophie, EN, 8 jul. 2021).

Isaac também destaca em sua narrativa questões relativas ao ensino público, evidenciando as fragilidades que emergem dessa realidade, as quais levam os estudantes a terem dificuldades na continuidade de seus estudos. Neste trecho também surge a necessidade de o professor estar atento não somente às questões de ordem curricular relativas a sua área do conhecimento, mas, além disso, a questões de ordem social, tais como o contexto familiar em que seus estudantes estão inseridos:

Tá ok, o problema está ali, a gente vai ficar reclamando e jogando a responsabilidade para o pessoal que está dando aula no Ensino Fundamental e Médio, sendo que eles também têm outros problemas que também tem que resolver. Às vezes, o do Médio está tentando sanar problema do Fundamental. O cara do Fundamental está tentando sanar problema familiar do aluno. Então, a gente vai ficar terceirizando a responsabilidade e não vai fazer nada? (Isaac, EN, 26 out. 2021).

Chama a atenção o destaque dado por Isaac ao expressar sua preocupação, enquanto professor do Ensino Superior, referente ao histórico escolar dos estudantes sob sua tutela. Tal característica foge de uma concepção fatalista, acreditando, assim, que, a partir de sua agência, pode e deve mudar a realidade posta. Isaac está inserido no contexto do mundo que se compõe não somente a partir de sua história, mas também das histórias de todos os outros sujeitos que o cercam. Há aqui indícios da compreensão da inserção desse discurso em um mundo no qual todo e qualquer discurso não se dá de forma isolada, mas sim integrada a outros discursos, em um momento singular e irrepetível. Bakhtin (2010, p. 58) defende:

É necessário reconduzir a teoria em direção não a construções teóricas e à vida pensada por meio destas, mas ao existir como evento moral, em seu cumprir-

se real – à razão prática – o que, responsabilmente, faz quem quer que conheça, aceitando a responsabilidade de cada um dos atos de sua cognição em sua integralidade, isto é, na medida em que o ato cognitivo como meu ato faça parte, com todo o seu conteúdo, da unidade da minha responsabilidade, na qual e pela qual eu realmente vivo e realizo atos.

Sendo assim, compreende-se que a responsabilidade do ato que se mostra nos dizeres de Isaac, é algo inerente ao viver humano, não havendo como fugir de nossos atos nem como nos eximir de nossa responsabilidade. Para Scunzy (2014, p. 18), “o ser humano e sua consciência só se constituem como tal no fluxo da interação verbal, ou seja, nos diálogos e atitudes responsivas que estabelecemos com os enunciados de outrem no mundo social”.

Cabe aqui refletirmos a partir das posições descritas por Sophie e Isaac. Embora ambos estejam inseridos em um contexto profissional que remete à responsabilidade do ato de educar a partir da ação docente, visualizo posições diferentes quanto à responsabilidade do ato, quanto ao não-álibi para sua ação.

Para o acesso à docência no Ensino Superior, a continuidade dos estudos, em nível de Pós-Graduação, é uma exigência das instituições de ensino. Dessa forma, todos os participantes que integram esta teia de discursos ingressaram e concluíram cursos de Pós-Graduação nos níveis de Especialização, Mestrado e Doutorado, sendo que cada um desses se encontra em um estágio de titulação. Isaac concluiu curso de Especialização *lato sensu*. Embora tenha iniciado o Mestrado, acabou não o concluindo por questões pessoais. Sophie, Alfred, Katherine e eu concluímos o curso de Mestrado. Desses, apenas eu dei continuidade na formação em nível de Pós-Graduação, a partir do Doutorado. Já Caroline, Leonardo e Joseph concluíram o Doutorado.

Sophie nos conta que ingressou no curso de Mestrado com um projeto financiado pela Capes⁵⁷, o qual partia de uma parceria entre professores da rede pública municipal e o programa de Pós-Graduação *stricto sensu*. Trata-se do Programa Observatório da Educação (Obeduc). O programa institucional ao qual Sophie se integrou visava a estabelecer um vínculo de colaboração entre a universidade e uma escola pública, e envolveu professoras da universidade, pós-graduandas e docentes da escola da rede municipal, e tinha como foco as práticas de letramento escolar nas áreas de Matemática e Linguagens. Sophie atuou como mestranda em parceria com uma professora do terceiro ano, em cuja sala de aula realizou sua pesquisa. A abertura proporcionada por essa docente se apresentou como condicionante para o sucesso da investigação e as aprendizagens recíprocas.

⁵⁷ Capes, Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, órgão vinculado ao Ministério da Educação que tem por objetivo apoiar a expansão dos programas de Pós-Graduação *stricto sensu* do país.

No desenvolvimento de sua pesquisa, Sophie constatou que a professora não se sentia segura para ensinar Geometria a seus alunos. Isso talvez em decorrência de crenças limitantes quanto à Matemática, tanto dos estudantes quanto da professora, situação que teria como origem as experiências vividas durante toda a escolarização. A Geometria é uma parte da Matemática que ainda continua ausente nas salas de aula dos anos iniciais.

O que atrapalhava os estudantes eram as crenças limitantes, a braveza do professor, esse tipo de coisa, a relação aluno e professor. Mas ali eu enxerguei que esses alunos poderiam também virar professores e carregar esses problemas. E eu me deparo com a professora, que ela foi uma, que tinha problema desde criança, se torna pedagoga, detestando a Matemática, mas ela tem que ensinar (Sophie, EN, 8 jul. 2021).

Mais uma vez, encontramos indícios de que a formação do professor se inicia muito antes de esse sujeito adentrar nos caminhos universitários. Crenças são construídas desde o primeiro contato que o sujeito tem com o ambiente escolar, as quais impactam sua ação enquanto docente, em seu perfil profissional, em sua identidade docente. Chacón (2003, p. 20) discute o conceito de crenças e suas implicações para o ensino e a aprendizagem em Matemática:

As crenças matemáticas são um dos componentes do conhecimento subjetivo implícito do indivíduo sobre a matemática, seu ensino e sua aprendizagem. Tal conhecimento está baseado na experiência. As concepções entendidas como crenças conscientes são diferentes das crenças básicas, que muitas vezes são inconscientes e têm o componente afetivo mais enfatizado. É definido, portanto, em termos de experiências e conhecimentos subjetivos do estudante e do professor.

Ao longo da escolarização, os estudantes podem construir suas crenças sobre a Matemática, sobre si mesmos e sua relação com a Matemática. Se a Matemática foi marcante na escolarização, muitas vezes, as crenças construídas pelo professor afetam o modo como o aluno vê a Matemática e seu ensino. A parceria estabelecida entre Sophie e a professora pedagoga foi fundamental para a superação de algumas dessas crenças sobre a Matemática, em especial, a Geometria.

Assim como nos relatos de Sophie, na narrativa de Alfred, identifico referências ao período da Pós-Graduação, destacando a importância do estabelecimento de parcerias para a construção dos conhecimentos investigados. Além do Mestrado, Alfred descreve a participação nos grupos de pesquisa direcionados à investigação do ensino de Matemática. Ele relata sobre os processos desenvolvidos pelo grupo de pesquisa no qual atuou como professor da Educação Básica e pesquisador:

No grupo de pesquisa, a gente fazia as atividades. Eram os alunos da Graduação, alunos-professores da rede. Construíamos atividades e aplicávamos na escola. E minha escola foi assim uma espécie de laboratório para a gente, por conta do grupo de pesquisa, e a gente fazia as atividades e aplicava com os alunos, pegava o registro dos alunos e levava para o grupo, para discussão e análise do que era produzido. E esse movimento de produzir material, trabalhar com o aluno efetivamente na sala de aula, voltar e analisar, foi um período que eu sinto muita falta hoje, que foi um período de bastante produtividade, de bastante produção de conhecimento. Conhecimento não só da Matemática em si, mas do conhecimento pedagógico. De saber do grupo colaborativo, coisa que a gente não sabia, não via na Graduação. Saber sobre os tipos de pesquisa que estavam muito vigentes na época, aulas investigativas, que, depois, acabaram tendo essa ideia de metodologias ativas de ter o aluno como um protagonista da produção de seu conhecimento. Tudo isso, tem um pouco de pé na ideia dos grupos colaborativos, assim, e ajudou muito nessa formação continuada (Alfred, EN, 28 jul. 2021).

A utilização do ambiente sala de aula como laboratório para o desenvolvimento das investigações propostas pelo programa de Pós-Graduação a partir da ação dos grupos colaborativos de pesquisa se apresentou como importante vetor para a consolidação dos saberes profissionais de Alfred e de outros elementos dos grupos. O movimento de planejar as tarefas e a ação do professor em sala de aula, de poder registrar essa ação, para, posteriormente, analisar e identificar processos que desencadearam indícios de aprendizado dos estudantes é destaque nas significações apresentadas por Alfred. O grupo, nessa concepção de trabalho colaborativo, constitui-se em espaço formativo para os professores.

Em minha dissertação de Mestrado (Pereira, 2019), também experimentei uma dinâmica parecida, embora não estivesse inserido nesses grupos de pesquisa. Essa investigação foi realizada a partir de minha própria prática; elaborei e planejei as tarefas, o registro por vídeo da aplicação destas e a análise desses registros, visando a encontrar indícios da emergência dos conceitos matemáticos aplicados. Ao final desse trajeto, percebi o quão construtivo é analisar a prática docente por meio desses registros, visto que muitos processos que ocorrem durante essa ação só são possíveis de serem observados, analisados e refletidos quando não estamos mais imersos da dinâmica da sala de aula; é esse distanciamento temporal que nos possibilita o movimento formativo.

O ingresso na Pós-Graduação *stricto sensu* é, certamente, um momento marcante para trajetória de um professor. Por tal importância, diversos processos podem emergir durante essa transformadora caminhada, uma vez que, além de toda a formação, a qual vem se dando por meio da história de vida construída pelos sujeitos, esse é um momento de formação

sistematizada das estruturas acadêmicas. Faz emergir, assim, a necessidade de o sujeito encontrar os caminhos para a elaboração dos conhecimentos investigados.

Nas narrativas aqui analisadas, encontro diversas menções a esse importante período para a formação docente. Elas trazem à tona questões que colaboraram para a formação da identidade profissional desses participantes tanto pelos resultados positivos da pesquisa desenvolvida quanto pelas questões que acabaram se materializando de forma negativa nesse percurso.

Início, assim, pelos aspectos destacados por Caroline, a qual retrata a potencialidade das parcerias estabelecidas durante o trajeto da Pós-Graduação, principalmente no início do percurso. Para Caroline, e para a maioria dos participantes desta pesquisa, a introdução ao mundo da investigação acadêmica se fez um desafio, na medida em que a apropriação dos modos de fazer não se dá de forma instantânea, muito pelo contrário, ocorre de forma gradativa, em uma aprendizagem mediada não somente pela ação dos professores, mas também pela observação dos relatos dos colegas.

Caroline (EN, 8 nov. 2021) iniciou sua trajetória no Mestrado definindo seu objeto de pesquisa a partir de sua atividade profissional no momento:

E, quando eu ingressei no Mestrado, eu comecei a dar aula na EJA, e foi a minha grande paixão, porque participar da EJA foi outra coisa para mim. Comecei e olhar as coisas muito diferente, uma outra perspectiva no contato com os alunos. Perceber as dificuldades para eles entrarem em sala de aula, permanecerem.

Em sua prática, o professor mobiliza os saberes de que já dispõe constantemente, assim como constrói novos saberes. As experiências vividas por meio de sua ação profissional agem como vetores que impulsionam essa construção, possibilitando o surgimento de processos que levem à reflexão e à posterior construção de novos significados. Nesse sentido, o professor não é um simples fantoche a ser manipulado por uma situação, mas sim um agente ativo nessa dinâmica. E “assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui saberes de um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta” (Tardif, 2006, p. 230).

Portanto, a formação, tanto em nível de Pós-Graduação como em quaisquer outros caminhos, é influenciada por forças internas ao sujeito, assim como destaca Caroline em sua narrativa. Elementos como “ajuda mútua, organização e sistematização da situação e do conteúdo, exigência de rigor, diversidade de campos de atuação, amplitude e profundidade exigidas, natureza do conhecimento, desafio permanente, contexto sócio-político-pedagógico, respeito à diversidade cultural” (Placco; Souza, 2006, p. 18), contribuem para essa importante

fase de formação docente. Tais situações podem ser observadas nos dizeres de Caroline quando apresenta a importância da construção de parcerias com seus colegas no programa de Pós-Graduação e o interesse pela EJA que surge a partir de sua atividade profissional, fatores esses que a direcionam enquanto pesquisadora.

Joseph (EN, 14 jan. 2022) conta sobre o intenso aprendizado possibilitado pelo ingresso no Mestrado, destacando a necessidade do aprimoramento de sua capacidade de escrita para a produção do texto da pesquisa e o quão importante se fez a parceria com sua orientadora:

Eu acho que eu aprendi a escrever de verdade no Mestrado, com a Adair, mesmo assim, tenho que tomar certos cuidados. Mas já escrevo infinitamente melhor do que quando eu entrei no Mestrado, por exemplo. [...] Não tínhamos ideia do que era um projeto de pesquisa. Hoje eu sei disso [risos]. Saiu não sei nem como. Até porque eu não tive Trabalho de Conclusão de Curso, não tive nenhuma disciplina [na Graduação] relacionada a isso. O pouco que eu tive sobre isso foi no grupo de pesquisa durante o ano de 2001.

Compreender e denominar as normas da escrita acadêmica é um desafio para qualquer ingressante nesta trajetória. Isso porque cada um dos diversos gêneros textuais que circulam em uma sociedade possui suas características e normas específicas, sendo que, a partir de uma perspectiva bakhtiniana, o domínio dessas normas é socialmente construído.

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multifacetada atividade humana e porque em cada campo dessa atividade vem sendo elaborado todo um repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que tal campo se desenvolve e ganha complexidade (Bakhtin, 2016, p. 12).

Para Joseph, e muitos outros ingressantes em programas de Pós-Graduação, a compreensão das normas e características da escrita acadêmica se dá durante a produção do texto de pesquisa. Esse processo ocorre a partir das múltiplas interações que se estabelecem entre os sujeitos que integram esse espaço.

Outra situação narrada por Joseph se faz presente na trajetória de muitos outros professores que se aventuram na Pós-Graduação: o trabalho concomitante aos estudos. Sobre essa situação, Joseph (EN, 14 jan. 2022) narra:

No final do primeiro ano, eu nem lembro em que estado eu estava [risos] de cansado. Eu tinha carga completa no estado, larguei a particular, porque eu não consegui tocar. Então, eu dava aula, ia na segunda assistia aula o dia todo, voltava para a minha cidade, 90 km, dava aula à noite, depois, no dia seguinte, ia para Bragança⁵⁸, tinha aula de manhã e à tarde, voltava para a minha cidade e dava aula novamente. Depois, os outros dias, eu tinha aulas

⁵⁸ É importante destacar que o Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco iniciou-se em 2002, no *campus* de Bragança Paulista. Em 2004, ele foi transferido para o *campus* de Itatiba, onde permanece até hoje.

de manhã e tarde. Porque era assim, era o que escola conseguia ajeitar, não era só opção minha.

Situação parecida pode ser observada na narrativa de Caroline (EN, 8 nov. 2021):

Eu fiz todo o mestrado trabalhando, já que eu queria fazer na minha própria sala de aula, não tinha como fazer em outro lugar. Então, o que eu fiz para poder fazer o Mestrado, eu tinha a quantidade mínima de aulas, só 20 aulas, e dava aula na EJA à noite, em Itatiba, também uma quantidade pequena, peguei só 2 turmas. Então, eu conseguia, de dia condensar as aulas. As aulas do Mestrado eram às segundas e terças, quarta, quinta e sexta eu dava aula no Estado, de manhã e à noite, eu picava as aulas.

Tanto Joseph como Caroline se mostram a partir da figura do que denominaremos como trabalhador-pesquisador. Essa denominação se dá a partir do que propõe Lavergne (2007, p. 28), que define essa figura como “um profissional e um pesquisador que conduz sua pesquisa no local em que atua profissionalmente ou em outro próximo, que guarde similaridades ou laços com seu ambiente ou seu domínio de atividade”. Como Penido (2020) afirma, o trabalhador-pesquisador não deve ser compreendido como uma soma de dois papéis sociais, daí a expressão “trabalhador-pesquisador”, a qual tem dificuldade em separar essas duas figuras, uma vez que, no movimento da pesquisa, esse sujeito traz questões que emergem de seu trabalho, ao mesmo tempo que transforma sua atividade a partir de sua pesquisa, mesmo que esta não se dê em seu espaço de trabalho original.

Em meio a essa dinâmica, os desafios diante dessa dupla jornada se fazem ora, prioritariamente, como professor (trabalhador), ora, sobretudo, como pesquisador. A sobrecarga de trabalho é um fator que se mostra determinante nos rumos que esses sujeitos acabam por adotar com essa trajetória. Alfred, Katherine, Joseph e Caroline desenvolveram a pesquisa de Mestrado trabalhando como professores da rede pública municipal ou estadual, situação da qual também compartilho. É fato que essa dupla jornada acaba por gerar um intenso desgaste em nós, principalmente nos primeiros períodos da construção da pesquisa, uma vez que vamos nos apropriar das especificidades de atuar como um trabalhador-pesquisador. Aprender a orquestrar todas essas demandas é fundamental para ter êxito no percurso.

Nesse contexto, vamos conhecer o que nos conta Isaac (EN, 26 out. 2021) quando retrata sua trajetória ao ingressar no Mestrado:

Em 2011, eu havia sido efetivado no estado de São Paulo; entrei no Mestrado no final de 2010. Minha orientadora era a Regina. Comecei todo o processo de Mestrado fazendo pesquisa no ensino de Álgebra, pensamento ali no pensamento algébrico, desde o com valor até o algébrico formal, que é a abstração pura. Muito bem, comecei o Mestrado, entrei no estado, era instrutor e docente na universidade, dava aula particular no período da tarde, fazia as aulas do Mestrado, participava do grupo de pesquisa e, no meio de

tudo isso, tentava fazer uma especialização on-line em Docência no Ensino Superior. Ou seja, eu me sobrecarreguei de tanta coisa, ah, aquele pensamento: “Eu já estou aonde eu queria chegar, por que eu estou fazendo tudo isso?” Vem o falecimento do meu pai, que era o meu braço direito, meu ponto de apoio estava ali.

Isaac também estava na condição de trabalhador-pesquisador, imerso em uma intensa atividade profissional. Em meio a tudo isso, surgiram questões no âmbito familiar, o falecimento do pai, fato que contribuiu para sua desestabilização. Isaac havia passado por uma rápida mudança de nível de atuação, tendo chegado à docência no Ensino Superior antes de ingressar na Pós-Graduação. Todo esse movimento acabou por direcioná-lo a abandonar a continuidade de sua pesquisa, deixando também a docência no ensino básico, por conta dos problemas psicológicos que o atravessavam.

Imerso em tantas demandas, a figura do trabalhador-pesquisador busca meios para sobreviver não somente na academia, mas também na profissão, a qual, não raras vezes, é composta por diferentes frentes de trabalho, ou seja, esse trabalhador-pesquisador enfrenta múltiplas jornadas. Vemos que cada participante significa esse processo de forma única, sendo característica comum aos participantes desta pesquisa o fundamental apoio de outros sujeitos que integram os quadros de interação de cada uma dessas jornadas. É a partir do apoio dos colegas de trabalho, dos colegas pesquisadores, dos orientadores e da família que esses sujeitos se sustentam e se motivam a continuar nessa trajetória.

Leonardo ingressou no Mestrado enquanto exercia a atividade docente como instrutor do laboratório de Matemática. Diferentemente dos outros participantes, direcionou-se para a Pós-Graduação em Engenharia Espacial. Ao descrever o período, cita que iniciou essa trajetória cursando dois componentes curriculares como aluno especial e, posteriormente, ingressou como aluno regular do programa de Pós-Graduação. Ao explicitar as contribuições dessa etapa para sua formação, Leonardo (EN, 1 dez. 2021) explica:

Era um Mestrado em Engenharia Espacial, Dinâmica Orbital e Controle. Então, tinha a parte de Controle, que, naturalmente, não tínhamos na Graduação, mas teve muita parte de Matemática Aplicada, Estatística, Probabilidade, que eu tive que estudar muito. Isso me ajudou bastante, mesmo conceitos de cálculo que eu não tive na Graduação, o Mestrado me ajudou muito com isso.

O foco da formação de Leonardo acabou por se distanciar da Educação Matemática, caminhando em direção à Matemática Aplicada, mesmo sua atividade profissional ocorrendo no âmbito da docência. Tal fato produz marcas na compreensão que Leonardo tem da atividade

docente, pois não se identifica, de forma geral, com a área da Educação. Mais à frente, quando relaciona sua trajetória com as práticas de pesquisa, apresenta:

“Aí você como licenciado pode ajudar nessas áreas de ensino”. Eu falo: “Eu nunca pesquisei, minha área não é educação”. Porque eu acho que esse é um dos problemas de Educação, as pessoas acham que todo mundo pode falar de Educação. Eu não entendo isso. Eu nunca me dediquei a estudar Educação. Eu tenho algumas leituras superficiais, mas não é meu objeto de estudo. Então, eu não tenho nenhuma condição de fazer uma discussão séria sobre Educação. Para mim, isso é muito claro (Leonardo, EN, 1 dez. 2021).

Esses dizeres confirmam a forma como Leonardo se vê diante da atividade docente, embora exerça a prática docente, não se vê capacitado para desenvolver discussões no campo da Educação. Isso porque sua trajetória de formação apenas se iniciou em tal área, a partir do curso de Licenciatura em Matemática, porém, ao longo do tempo, foi distanciando-se dela e aproximando-se de outras, como é o caso da Matemática Aplicada, objeto de estudo no Mestrado, entre outros campos que perpassaram sua carreira profissional.

Outro ponto que emerge na observação desta fase formação destes participantes refere-se às questões financeiras de custeio do curso de Pós-Graduação. Em nosso quadro de participantes, apenas Joseph não contou com bolsa de estudos para concretizar esta etapa da formação acadêmica. Porém, pôde contar com um programa de financiamento próprio da Instituição de Ensino Superior, o qual possibilitou o custeio desses estudos. Essas bolsas de estudos eram financiadas a partir de recursos oriundos de instituições, como: Capes, Secretaria da Educação do Estado, universidades públicas ou mesmo bolsas fornecidas pela própria instituição onde o participante cursava a Pós-Graduação.

Dos professores que integram esta pesquisa, apenas Isaac não concluiu a Pós-Graduação em nível de Mestrado. Quanto ao acesso ao nível de Doutorado, somente Caroline, Leonardo, Joseph deram continuidade aos estudos a partir dele. A essa situação, também me integro com a construção desta pesquisa.

De forma geral, a trajetória no Doutorado traz desafios parecidos com os encontrados no Mestrado, deixando evidente que o aprendizado ocorrido durante a trajetória na primeira fase de Pós-Graduação proporcionou maior facilidade em orquestrar as diversas demandas dessa ação, uma vez que a apropriação dos modos de fazer pesquisa já estava em uma fase mais consolidada. Nesse sentido, Joseph nos conta sobre sua experiência no Doutorado, a qual se dá a partir das dificuldades encontradas na pesquisa proposta. Tais adversidades foram superadas por conta dos conhecimentos que haviam sido construídos ao longo de sua trajetória no nível

de Mestrado⁵⁹: “*Eu tive orientação de fato [no Mestrado], até consegui fazer o Doutorado porque eu fui bem-preparado no Mestrado, porque o Doutorado em si eu fiquei meio que sozinho. A orientadora, ao mesmo tempo que me deixava caminhar sozinho, não dava muito feedback das coisas*” (Joseph, EN, 14 jan. 2022).

Em minhas experiências, venho significando a pesquisa do Doutorado que se coloca como uma continuidade das significações produzidas durante o Mestrado. Embora, os caminhos metodológicos propostos pelas pesquisas do Mestrado e do Doutorado sejam diferentes, a apropriação dos modos de fazer pesquisa já estava em andamento, fato que contribui para a formação desta investigação.

Logo após concluir o Mestrado, Caroline ingressou nos caminhos do Doutorado. A partir dos estudos iniciados durante essa primeira fase da Pós-Graduação, por meio dos quais se aproxima da teoria bakhtiniana, constrói seu projeto de pesquisa a partir de tais pressupostos teóricos. Ao narrar o início dessa trajetória, Caroline destaca a importância da contribuição de professoras que a acompanharam durante o Mestrado para a elaboração de seu novo projeto de pesquisa. Também destaca o apoio recebido da direção da unidade escolar em que trabalhava na organização de seus horários de trabalhos de forma a possibilitar a participação nas aulas do Doutorado.

Nesse discurso, fica evidente a importância de uma rede de parcerias, as quais possibilitaram que Caroline desenvolvesse seu projeto de Doutorado e, assim, concluísse sua pesquisa. Desde os primeiros passos dessa trajetória, outros sujeitos surgem em sua narrativa, sempre auxiliando na construção dos caminhos a trilhar.

Atualmente, quando pensamos em crise da identidade docente, não há como não nos remetermos ao período da pandemia causada pela Covid-19, doença que assombrou todo o planeta, gerando reflexos em praticamente todas as áreas da sociedade. De forma especial, esse momento se configurou como uma grande crise para os sistemas educacionais, gerando um conflito na identidade profissional de quase todos aqueles envolvidos com a ação docente durante o período.

Se a escola passava por um momento de transformação, no ano de 2020, essa importante instituição da sociedade se viu obrigada a promover uma grande revolução em todas as suas bases, uma vez que as condições impostas pelo isolamento social impossibilitavam praticamente todas as práticas educacionais até então idealizadas pelo modelo de escola vigente.

⁵⁹ É importante destacar que o Programa de Pós-Graduação em Educação da USF, até 2010, só tinha o Mestrado. Assim, os egressos Caroline e Joseph foram cursar o Doutorado em outras instituições.

Teríamos o que Nóvoa (2022) denomina como “morte da escola”? É fato que o modelo que estava posto já vinha sendo contestado desde o início do século XXI, surgindo novas tecnologias voltadas à inteligência artificial, as quais prometiam formas personalizadas de aprendizagem, voltadas às especificidades de cada estudante. Como afirma o autor,

esta tendência estava preparada para responder à situação de emergência criada pela pandemia, através da mobilização de plataformas e de materiais de ensino disponíveis online. Num certo sentido, era a oportunidade de que estavam à espera. Porém, seria trágico, para a dimensão pública da educação, para a autonomia das escolas e para a profissionalidade dos professores, se as respostas dadas na urgência da crise fossem o pretexto para instituir uma qualquer nova normalidade educativa (Nóvoa, 2022, p. 25).

Embora muitas soluções tecnológicas já estivessem em desenvolvimento, ou até mesmo em aplicação, a transposição do ambiente *sala de aula*, nos mais diversos níveis de ensino, para um ambiente totalmente mediado por instrumentos tecnológicos fez emergir um grande desafio para as instituições de ensino e, conseqüentemente, para os professores. Caroline (EN, 8 nov. 2021) descreve a situação que ocorria na Instituição de Ensino Superior pública na qual era responsável pela condução pedagógica dos cursos de Licenciatura:

As aulas no [nome da instituição de ensino] pararam, eu começo a ter uma outra dificuldade. Até porque eu estava enquanto coordenadora, e as Licenciaturas não estavam preparadas, a instituição não estava preparada para o momento. Aí, enquanto coordenadora, eu começo a ter que aprender, eu tive que aprender para poder ensinar. Porque os professores me cobravam algumas coisas, e eu não sabia como trabalhar. Sorte que, como eu disse, eu tive muita sorte com os professores com quem eu estava. Se eu falar que foi calmo e sossegado, não foi não. Tiveram muitas brigas. Mas eu tive muitos professores que me auxiliaram e das diversas áreas. Eles falavam: “Olha Caroline, vou dar uma sugestão”. Eles me mandavam sugestões, nós fomos conversando e organizando conforme o tempo e as sugestões de cada um, de cada área. E nisso eu fui aprendendo.

A grande desestabilização gerada pela impossibilidade da realização de aulas presenciais gerou uma crise nas instituições de ensino, as quais se viam obrigadas a se reinventar da noite para o dia, ou seja, os professores já tinham seu ambiente de trabalho definido, e boa parte dos saberes pedagógicos até então construídos em suas trajetórias já não se fazia mais válida. Ocorreu, assim, uma crise na identidade profissional desses professores, uma vez que uma nova situação estava posta, com o agravamento de que não dispúnhamos de tempo para uma apropriação de soluções para essa nova realidade. Construiu-se, dessa maneira, um ambiente propício para o conflito e a desestabilização da comunidade docente, assim como conta Caroline em sua narrativa.

Cabe aqui questionar: se as Instituições de Ensino Superior enfrentaram dificuldades para a adequação a essa nova realidade, como essa radical transformação se deu nas escolas públicas de Educação Básica? Para responder a tal questionamento, faço uso dos dizeres de Katherine (EN, 27 dez. 2021), a qual descreve esse processo a partir da ótica de uma professora de Ensino Fundamental, na escola pública:

Não achei que nós chegaríamos tão cedo nesse processo de professor virtual, mas eu nunca descartei essa ideia de pensar até de ter apenas a sua imagem em sala de aula e eles estarem ali, mas é diferente mesmo, foi uma outra experiência essa, tanto com o Fundamental, como com o Superior, eu acho que é possível, mas com as crianças isso ainda leva um bom tempo, e a interação é possível, mas é uma questão cultural.

Ao analisar a fala de Katherine, encontro traços que levam a compreender a realidade posta nas escolas públicas, em especial no Ensino Fundamental. A partir dessa nova realidade, a interação entre os sujeitos que compõem o cenário da sala de aula ficava seriamente comprometida, uma vez que tanto professores como estudantes não estavam apropriados das tecnologias utilizadas como suporte para o desenvolvimento das aulas e, mais ainda, muitos dos estudantes sequer tinham acesso às plataformas digitais, o que excluía esses sujeitos da educação escolar.

Em minhas experiências, constatei o quão frágeis se apresentavam as soluções dos sistemas de ensino para a continuidade das aulas a partir de práticas remotas, em especial na escola pública de Educação Básica. Embora os sistemas de ensino apresentassem possíveis soluções tecnológicas, em resposta às novas demandas, estas eram inconsistentes.

Muitos alunos não dispunham de dispositivos como celulares, *tablets* ou computadores para realizar o acesso das plataformas digitais impostas. Mais ainda, muitos alunos que possuíam tais equipamentos não dispunham de acesso à internet. Para tal problema, alguns sistemas de ensino ofertaram acesso à internet gratuito, mas que, em muitos casos, era ineficiente por sua inconsistência durante o uso. Em resposta a tais dificuldades, a comunidade de professores criou estratégias que minimizassem tais dificuldades a partir da elaboração de roteiros de estudo que fossem realizados sem o suporte de dispositivos conectados à internet.

A sobrevivência da escola, nesse momento de grandes adversidades, só foi possível por conta da ação dos professores. Estes, mesmo em um momento de crise em suas identidades profissionais, mostraram-se capazes de elaborar soluções para o enfrentamento dessas dificuldades.

Diante disso, Nóvoa (2022) aponta três lições aprendidas a partir de tais experiências. A primeira é o papel do professor para a reelaboração do modelo educacional posto:

“Professores bem-preparados, com autonomia, a trabalharem em conjunto, dentro e fora do espaço escolar, em ligação com as famílias, são sempre a melhor garantia de soluções oportunas e adequadas” (Nóvoa, 2022, p. 27). A segunda é a necessidade da flexibilidade dos sistemas de ensino para o atendimento das demandas locais: “É preciso abertura para definir soluções diversas, diferentes projetos educativos, escolares e pedagógicos” (Nóvoa, 2022, p. 27). A terceira é a manutenção do ambiente escolar: é imprescindível que seja mantido um ambiente escolar que assegure participação de “todos os alunos, valorização do estudo e da pesquisa, aprendizagens cooperativas, currículo integrado e multitemático, diferenciação pedagógica, etc.” (Nóvoa, 2022, p. 27). Essas práticas são fundamentais para que a escola não seja destruída, mas sim se reinvente, reforçando a ideia de que a Educação deve sempre ser um bem comum, ao qual todos tenham acesso.

Concluo que, para a construção de novas práticas escolares, o professor tem papel central, mas, para isso, esse profissional precisa ter o devido preparo para o enfrentamento dessas novas demandas. Sendo assim, apenas a formação inicial não atende tais objetivos, cabendo aos processos de formação continuada a tarefa de fornecer subsídios para que esses profissionais compreendam e proponham intervenções para o cenário educacional que se instaura.

Quanto à formação continuada, alguns indicam como importante atividade desenvolvida a participação nos grupos de pesquisa mantidos pelos programas de Pós-Graduação, aos quais eles estavam vinculados durante sua formação nesse nível. Esse fato emergiu em diversos momentos nas narrativas.

Vivemos um momento de grande revolução nas práticas de ensino adotadas bem como de contestação do modelo escolar posto até o presente, fator que deve provocar reflexão em torno do tema formação de professores em seus variados níveis, desde a formação inicial até a continuada, no decorrer de sua atividade profissional. Para isso, volto-me ao relatado pelos participantes quando descrevem os aspectos de sua formação, na relação entre a inicial e a continuada. Início com os dizeres de Caroline (EN, 8 nov. 2021):

Quando eu começo a formação continuada, é porque, por mais que eu tivesse feito a Graduação, eu não me sentia preparada. Por mais que eu tenha feito a Graduação, tenha participado do Grucogeo, na época eu não via como. Eu sentia falta de alguma coisa para poder dar aula. Até é onde eu começo a fazer os cursos. Eu via que havia uma diferença entre a Graduação e o que eu precisava para a sala de aula. E essa formação continuada me auxiliava. E eu não fiz só na área da Matemática. Eu não fazia só na área de Matemática.

Ao finalizar a Graduação, Caroline não se sentiu apta a conduzir suas aulas, tendo a impressão de que algum conhecimento faltava para que seu saber docente desse conta das demandas de sala de aula. Destaco aqui o fato de Caroline participar de um grupo de pesquisa colaborativa, o qual promovia o encontro entre graduandos, pós-graduandos, professores do Ensino Superior e professores do ensino básico, na busca pela construção de reflexões e propostas de intervenção nos cenários educacionais nos quais esses profissionais se inseriam. Tal prática possibilitava a manutenção de uma relação entre os professores, a academia e a escola, ou seja, estabelecia-se um espaço comum aos profissionais, à formação de professores e à docência.

Embora a participação no grupo de pesquisa tenha se colocado como um importante momento para a formação profissional de Caroline, ela não se fez suficiente, muito por conta do pequeno quantitativo de componentes curriculares voltados para a formação do conhecimento pedagógico. Conforme apontado pela Tabela 3, apenas 8,7% da carga horária era direcionada para a formação em educação geral, e 12,2% para a Educação Matemática e/ou práticas de ensino em Matemática. Não podemos deixar de citar que tal participação não era comum a todos os estudantes do curso de Licenciatura, sendo assim a grande maioria dos estudantes não dispunha de tal espaço de formação.

Nóvoa (2019) propõe que a formação de professores seja construída a partir da interação entre três espaços: profissional, universitário e escolar. Formam-se, assim, os três vértices do triângulo que potencializaria a formação docente (Figura 6):

Figura 6 – Triângulo da formação



Fonte: Nóvoa (2019, p. 7).

O autor reforça que não é possível aprender uma profissão docente sem a presença e o apoio de outros professores, sendo a partir da cooperação entre os três espaços citados que construiremos uma proposta de formação docente capaz de preparar o sujeito para as demandas de sala de aula. Ainda acrescenta que cabe à universidade fornecer os subsídios necessários

quanto ao conhecimento cultural e científico, visando à aproximação com o pensamento crítico e ao estabelecimento da ligação entre o sujeito em formação e a prática na escola, de modo a possibilitar o contato desse sujeito com as partes concretas da profissão.

Cabe ressaltar que devemos estar atentos para não cair no reducionismo de achar que apenas uma formação voltada exclusivamente à prática será suficiente para o exercício da profissão de modo crítico e reflexivo. Por mais que diversas políticas públicas apontem nessa direção, é somente a partir da relação entre os três vértices citados que se fará uma formação verdadeiramente direcionada à profissionalização docente, de forma análoga ao que já ocorre em outras áreas do conhecimento. Como Nóvoa (2019, p. 8-9) aponta,

precisamos, nessa casa comum, do conhecimento dos conteúdos científicos das disciplinas (Matemática, Biologia, História...), pois quem os desvaloriza comete um erro fatal. Se não dominarmos esses conteúdos, as mais sofisticadas técnicas de ensino de pouco nos servirão. Precisamos, também, do conhecimento científico em Educação, dos fundamentos às didáticas, à psicologia e ao currículo, e a tantos outros assuntos. Mas esses dois tipos de conhecimento são insuficientes para formar um professor se não construírem uma relação com o conhecimento profissional docente, com o conhecimento e a cultura profissional dos professores.

O desenvolvimento desse olhar para a relação que se estabelece entre a formação inicial e a continuada nos possibilita identificar quais seriam os vetores que impulsionariam os professores para se engajar na formação continuada. Como já discutido, o modelo educacional posto enfrenta grandes contestações, em especial no ensino de Matemática, já não cabe mais a definição de aula de Matemática na qual o estudante apenas aprecia a exposição de um conceito ou técnica para, em seguida, reproduzir da forma como seu professor apresentou. O que a comunidade acadêmica propõe é a condução de aulas de Matemática voltadas à investigação, nas quais o estudante deve ter a oportunidade de identificar problemas e construir soluções a partir do conhecimento matemático explorado. A partir dessas premissas, D'Ambrosio (1993, p. 38) chama a atenção para a seguinte situação:

Difícilmente um professor de Matemática formado em um programa tradicional estará preparado para enfrentar os desafios das modernas propostas curriculares. As pesquisas sobre a ação de professores mostram que em geral o professor ensina da maneira como lhe foi ensinado. Predomina, portanto, um ensino em que o professor expõe o conteúdo, mostra como resolver alguns exemplos e pede que os alunos resolvam inúmeros problemas semelhantes. Nessa visão de ensino o aluno recebe instrução passivamente e imita os passos do professor na resolução de problemas ligeiramente diferentes dos exemplos.

Ao final do curso de Licenciatura, Caroline identifica lacunas em sua formação, especialmente no âmbito pedagógico, o que a faz buscar a formação continuada para suprir tais

demandas. A percepção de Caroline é compartilhada por Isaac (EN, 26 out. 2021) quando este relata sua perspectiva ao final do curso, destacando o pouco tempo direcionado à formação pedagógica:

O que eu senti falta: que talvez tivesse mais tempo para a questão pedagógica. Tudo bem que nós tivemos três semestres de estágio, mais não sei quanto de práticas pedagógicas com a [nome da professora]. Porém, eu acho que é muito pouco para a formação de um docente. Eu acho que um curso de Licenciatura ele deveria ser basicamente um curso de Pedagogia, ele teria que ter quatro anos, mais a parte específica.

Isaac discorre sobre a necessidade de maior tempo para a formação direcionada à profissão docente de forma direta, reforçando, assim, a situação encontrada no relato de Caroline. Cabe destacar que Caroline e Isaac fizeram o curso de Licenciatura em períodos diferentes. Dessa forma, os currículos aos quais eles foram submetidos apresentavam diferenças. Quando comparamos a carga horária direcionada para componentes curriculares relacionados à educação geral, temos 8,7% e 10,9%, respectivamente para Caroline e Isaac. Da mesma forma, quando cotejamos os componentes curriculares direcionados à Educação Matemática e/ou às práticas de ensino em Matemática, temos 12,2% e 27,3%⁶⁰, também respectivamente para Caroline e Isaac. Concluindo, vemos que, embora tenha se apresentado um aumento na carga horária direcionada aos conhecimentos pedagógicos e práticos, segundo a percepção de Isaac, ainda havia a necessidade de uma maior exploração dessas temáticas.

Ao descrever a formação continuada que adota, Isaac (EN, 26 out. 2021) ressalta a individualidade desse processo, apontando que esta se origina das necessidades que cada professor visualiza em suas práticas:

Eu procuro me formar sozinho. Eu estou procurando, não necessariamente cursos. Mas você fazer sua formação continuada é pegar material de leitura, qualquer coisa que esteja complementando sua formação, não necessariamente um curso para isso. O que eu vejo, infelizmente, a formação continuada tem que partir do próprio professor, ela tem que partir do interesse dele para a formação. Por que que eu falo isso? Existe muito, e você observa muito isso dentro da parte pública, onde quando você participa de um curso relacionado a sua área você recebe uma pontuação, ou seja, o incentivo para que o professor faça ali a sua formação continuada é essa pontuação que vai levar ele a ter uma certa vantagem onde ele está atuando, começando das evoluções nos níveis horizontais da carreira. Vai pegar o ATPC [Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo], que era para ser para outra finalidade, vai ser utilizado para esse tipo de formação. Você chega lá e o professor não está estimulado para a formação, porque ele está forçado. Ou seja, a questão da formação ela é essencial, mas o que é um PBL [Problem Based Learning], ir para uma sala de aula invertida, ir para metodologias ativas, sair da metodologia passiva. Ou se você for manter a metodologia

⁶⁰ Conforme as Tabelas 3 e 5.

passiva, mas tornar metodologia um pouco mais atrativa. Então a formação continuada é essencial, o que eu acho é que ela é prejudicada por estes pontos, o dar bônus, compensações para o professor para que ele faça, mas muitas vezes não é bem feito.

Isaac realiza sua formação continuada a partir de atividades individuais, as quais estão atreladas a suas demandas profissionais, buscando, assim, soluções para questões que surgem durante sua atividade profissional. Esse processo chama a atenção, pois, embora esse formato de formação produza conhecimentos válidos, não propicia a elaboração de outros saberes mediante a prática coletiva, mediante a reflexão sobre sua própria prática. Nesse sentido, Nóvoa (2019, p. 11) afirma:

A metamorfose da escola acontece sempre que os professores se juntam em coletivo para pensarem o trabalho, para construírem práticas pedagógicas diferentes, para responderem aos desafios colocados pelo fim do modelo escolar. A formação continuada não deve dispensar nenhum contributo que venha de fora, sobretudo o apoio dos universitários e dos grupos de pesquisa, mas é no lugar da escola que ela se define, enriquece-se e, assim, pode cumprir o seu papel no desenvolvimento profissional dos professores.

Por meio desse processo, o que se tem por objetivo é a construção de um ambiente que possibilite a relação entre a prática e a teoria, um espaço que valorize a dimensão coletiva do professorado, evitando que o professor seja visto apenas como o consumidor de conhecimentos previamente estabelecidos. Nesse sentido, Zeichner (1993, p. 17) defende um movimento a favor de uma valorização do conhecimento individualizado:

sob a bandeira de emancipação dos professores, muitas das investigações feitas no campo da educação permanecem como uma atividade conduzida pelos que estão fora da sala de aula. Quando levados em conta, os professores são vistos como simples consumidores dessas investigações. [...] O conceito de professor como prático reflexivo reconhece a riqueza da experiência que reside na prática dos bons professores. Na perspectiva de cada professor, significa que o processo de compreensão e melhoria do seu ensino deve começar pela reflexão sobre a sua própria experiência e que o tipo de saber inteiramente tirado da experiência dos outros (mesmo de outros professores) é, no melhor dos casos, pobre e, no pior, uma ilusão.

O autor reforça a importância de o professor participar da produção do saber científico relacionado à atividade docente, pois somente dessa maneira ele poderá ter a experiência da elaboração do conhecimento, da investigação, possibilitando, assim, a realização da verdadeira prática reflexiva.

Também a partir do discurso produzido por Isaac, noto questões relacionadas à ineficácia da formação continuada desenvolvida pelas redes de ensino públicas, as quais esbarram muito na resistência dos professores em participar de forma ativa das propostas

idealizadas. Já há algum tempo as redes de ensino públicas atrelam o desempenho dos estudantes e a participação nos programas de formação continuada à concessão de benefícios para os professores, desde vantagens na atribuição de aulas até a remuneração financeira extra. Tais políticas desconsideram as premissas dos processos formativos, pois partem do pressuposto de que tais vantagens seriam capazes de mobilizar esses sujeitos para o desenvolvimento de práticas de formação.

Da forma como Isaac apresenta, em muitas situações, tais políticas são ineficazes, pois não garantem que, ao participar desses processos de formação, os sujeitos desenvolvam uma verdadeira prática reflexiva. Para compreender o que mobiliza o sujeito para tal objetivo, apoio-me em Serrazina (1999, p. 163), a qual explica que a capacidade de refletir sobre a própria prática “ocorre quando os professores ganham autoconfiança e são capazes de refletir nas suas práticas. Isto pressupõe um elevado grau de conscientização que os ajude a reconhecer as suas falhas e fraquezas e a assumir um forte desejo de as ultrapassar”.

A autora, com colaboradores, ainda complementa: “à luz dessas ideias, podemos afirmar que a formação de uma equipe colaborativa poderia se tornar um fator essencial para que a reflexão sobre a prática realmente ocorra. Tal característica a nosso ver poderia favorecer a aquisição de mais segurança e cumplicidade entre professores” (Silva; Serrazina; Campos, 2014, p. 1510).

É fato que muitos discursos a respeito da impossibilidade do desenvolvimento desta proposta de formação dentro das escolas ecoam pelos meios educacionais, em especial aqueles que tem por objetivo demonstrar um suposto distanciamento entre a teoria e a prática, ou ainda aqueles que afirmam que o desenvolvimento de uma ação formativa a partir da observação da prática dos próprios professores em formação teria como resultado o fechamento desses profissionais em suas próprias rotinas, o que impossibilitaria a produção de novos conhecimentos. Esses discursos contribuem para a desprofissionalização dos professores, classificando-os como simples seguidores de prescrições, fato que deve ser combatido pela classe docente.

Por meio dos processos formativos aqui descritos, e de muitos outros, todos os participantes desta pesquisa se direcionaram à docência no Ensino Superior. Nesse momento, conduzo nosso olhar para essa transposição entre o exercício da profissão docente no ensino básico e a prática na educação superior.

Começo, assim, a partir da narrativa de Sophie, a qual nos conta que seu ingresso na docência do Ensino Superior se deu a partir do convite de uma de suas professoras na

Graduação. Sophie tinha acabado de defender sua dissertação de Mestrado e foi convidada a enviar seu currículo para a instituição de ensino na qual havia concluído sua Graduação e seu Mestrado. Seu primeiro contato com a docência nesse nível de ensino se deu em um curso de Engenharia Mecânica. Em sua narrativa, descreve isso da seguinte forma:

Você sem experiência nenhuma de universidade, em meu primeiro dia de aula, eu chorei. Eu entrei na sala de aula, era uma sala muito numerosa, que depois eles desmembraram. Era uma sala com 97 alunos, a última sala daquele prédio, que agora é [nome de um Colégio], antes não era. Aquele primeiro prédio, a última sala do terceiro andar. Eu lembro que, para chegar lá, já era difícil por conta de ser o terceiro andar, aí eu entrei naquela sala e me deparei com 97 homens, porque só tinha umas 4 meninas perdidas ali no meio, eu perdi a voz, eu não sabia o que fazer, eu deixei o material e falei que eu ia buscar um giz. Na verdade, eu ia tomar uma água, porque eu estava passando mal. Aí eu voltei, eles estavam rindo, o que me causou mais nervoso ainda, eles falaram assim: “Professora, olha a caixa de giz aí!” (Sophie, EN, 8 jul. 2021).

Para Sophie, esse primeiro contato com a docência no Ensino Superior se apresentou como desafiador, pois, da forma como narra, inseria-se em um cenário de atuação que divergia daqueles que habitualmente ocupava na Educação Básica, a começar pela quantidade de estudantes por sala. Também sublinho a evidente discrepância quanto à distribuição dos estudantes por gêneros. Sophie estava em um curso de Engenharia Mecânica, marcado por ser composto majoritariamente por sujeitos do gênero masculino, fator que contribuiu, nesse momento, para a insegurança descrita na narrativa.

De forma geral, Sophie (EN, 8 jul. 2021) destaca que esses primeiros momentos da docência no Ensino Superior foram difíceis, mas que tal situação acabou por se amenizar a partir das relações que estabeleceu com os colegas professores da instituição:

Então, o primeiro semestre foi muito difícil, quando eu me vi ali, eu e eles na sala de aula. Em compensação, na USF, eu encontrei professores que me ajudaram muito. Muito diferente da referência que eu tinha de professor lá da escola pública, porque a referência que eu tenho da escola pública, generalizando, é que eles têm raiva de você. Parece que você está ali para tirar o lugar deles, mesmo você sendo de outra disciplina, mesmo você nem sendo de história, de português, isso generalizando, né? Porque é lógico que aí tem um parêntese, porque sempre tem pessoas bacanas aí, mas é assim, a maioria. E na USF, pelo contrário, os professores, pelo menos a mim, me acolheram muito bem. É muito legal que meus colegas de trabalho, uma parte deles, foram meus professores. E é muito legal, porque a USF abriu as portas e os professores, não só os professores, a equipe toda, me abraçou.

Observo aqui a importância do estabelecimento de parcerias com os pares, os quais foram fundamentais para Sophie se constituir enquanto docente do Ensino Superior. Também encontramos nesta narrativa um contraponto em relação à situação vivenciada por Sophie na

Educação Básica quanto à disposição de outros professores para contribuírem com aquele novo sujeito que se insere no novo cenário de atuação profissional.

Outro fator que pode ser notado nesse trecho da narrativa é a relação prévia que Sophie tinha com alguns de seus pares na educação superior. Alguns deles eram professores do curso de Graduação que havia concluído. Dessa forma, já havia laços entre estes participantes, os quais se fortaleceram a partir desse novo contato, agora como colegas de trabalho.

Ao abordar o acesso à docência no Ensino Superior, Alfred traz, logo de início, o trabalho como instrutor no laboratório de Matemática na instituição. Foi por meio dessa atividade profissional que teve contato direto com as dúvidas que os estudantes dos cursos de Graduação tinham nos componentes curriculares relacionados à Matemática.

Na função de instrutor que eu acabei tomando um pouco mais de contato com as disciplinas do Ensino Superior. Fiquei um bom período trabalhando com a professora Katherine, colega sua na universidade e colega minha também ensino básico aqui na Prefeitura de Itatiba, eu trabalhei bastante ali com ela como instrutor, e a função do instrutor era atender toda a demanda de dúvida dos alunos da universidade em diversos cursos, sobretudo no curso de Matemática que tínhamos (Alfred, EN, 28 jul. 2021).

Aqui a história da Alfred se entrecruza com a de Katherine. Da mesma forma que Alfred, Katherine desempenhou atividades profissionais como instrutora do laboratório de Matemática e, a partir daí, começou a constituir os conhecimentos que seriam mobilizados para a docência no Ensino Superior.

Ainda enquanto instrutora, Katherine substituiu, em algumas aulas, professores da Graduação. Por meio dessa situação, ela nos apresenta o seguinte episódio:

A primeira vez que eu entrei em uma sala de Graduação, foi em uma sala de Engenharia. Era para ser o [nome do docente], o professor, depois seria o [nome do docente]. Eles ainda não tinham conhecido o professor de Álgebra. E era uma sexta-feira. Eu fui até a sala dos professores, peguei a lista, não era numerado pela quantidade de alunos. Eu falei assim, eu brinquei com o rapaz do setor de apoio, nossa tem 100 alunos, e ele falou super sério comigo, 120. Ah, meu Deus, eu subi quase, borboletas era pouco, o que tinha em meu estômago. Fui para a sala de aula, nunca me esqueço disso. Era o primeiro dia de aula de Álgebra desses alunos. Eu fiquei tão nervosa que eu dei conteúdo de umas 5 aulas para eles, em uma noite. Eu vi aquele monte de aluno, só tinha garotos. Não tem uma moça nessa sala. Vou fazer o que eu sei de melhor, e comecei. Gente, eu dei tanta matéria. [...] Acho que eu dei toda a matéria do período (Katherine, EN, 27 dez. 2021).

Encontro nesse episódio conexões com a narrativa elaborada por Sophie quanto ao primeiro contato direto com a docência no Ensino Superior. As duas docentes iniciam essa trajetória com aulas ministradas nos cursos de Engenharia, sendo que, em ambas as narrativas, realça-se a distribuição por gênero dos estudantes que compõem essas turmas, majoritariamente

masculinas, indicando, assim, que tal fator se colocou como um desafio para essas duas professoras, que iniciavam sua trajetória profissional nesse espaço de atuação.

Quando Katherine passa a trabalhar definitivamente como docente da Graduação, outro participante que integra esta pesquisa passa a desempenhar a função de instrutor no laboratório de Matemática. A partir desse fato, Leonardo inicia sua trajetória como docente em uma Instituição de Ensino Superior.

Durante o período em que trabalhava como instrutor, Leonardo ingressou no Mestrado. Logo que concluiu este nível da Pós-Graduação, foi convidado a iniciar sua atividade como docente do Ensino Superior.

Leonardo aponta como fatores que atuaram em sua formação rumo à docência no Ensino Superior a possibilidade de atuar como instrutor do laboratório de Matemática e os estudos desenvolvidos durante a realização do Mestrado. Isso porque, como já descrito por este texto, por meio desses estudos desenvolvidos, teve acesso a alguns conceitos que não foram estudados durante a Graduação.

Aqui trago a narrativa de Isaac quando nos conta sobre seu acesso à docência no Ensino Superior. Logo após a conclusão da Graduação, Isaac começa a trabalhar como docente na Educação Básica, recebendo, também nesse momento, um convite para atuar como instrutor no laboratório de Matemática. Sobre esse momento, Isaac (EN, 26 out. 2021) narra:

A [nome da instrutora] estava saindo de instrutora e estava passando somente para docência. Então abriu uma vaga para instrutor, se eu estava disposto a participar desse processo seletivo para instrutor. E eu aceitei. O que aconteceu eu, recém-formado, eu entrei no estado, já entrei como instrutor. Até aí tudo bem. O problema foi que, no semestre seguinte, precisou de professor de Física e me deram aula de Física. E eu acho, hoje, que isso fez muito mal para mim. Foi uma escalonada muito rápida. Tinha pouca experiência de sala de aula e estava assumindo aula em uma Graduação, em uma disciplina de Física que, de certa forma, é fácil, mas teve uma escalonada muito rápida.

A história de Isaac difere da relatada pelos outros participantes citados até aqui quanto à transição entre a docência no ensino básico e a vivida no Ensino Superior, pois, em sua narrativa, fica evidente a rápida mudança a tal posição. Embora também tenha atuado como instrutor do laboratório de Matemática, assim como Alfred, Katherine e Leonardo, Isaac contou apenas com um semestre nessa atuação antes de iniciar sua atividade como docente dos cursos de Graduação.

Isaac julga que a forma com que esse processo se deu não foi positiva para sua carreira, pois acabou por gerar relativa acomodação quanto a sua atividade profissional. Faz a seguinte comparação com a história dos outros participantes: “*Deveria ter levado mais tempo, nem que*

eu ficasse três anos como instrutor, como aconteceu com a Katherine, com o Alfred, eles foram instrutores e depois passaram a ser professores. A [instrutora] ficou muito tempo como instrutora para depois ser professora” (Isaac, EN, 26 out. 2021).

Em contrapartida, Isaac exerceu de forma concomitante a função de docente da Graduação e instrutor no laboratório de Informática durante dois anos, o que contribuiu para sua formação enquanto docente do Ensino Superior. Portanto, as narrativas de Alfred, Katherine, Leonardo e Isaac, quanto ao acesso à docência no Ensino Superior, entrecruzam-se tendo em vista a atuação como instrutores do laboratório de Matemática.

Já Caroline e Joseph narram situações que diferem das narrativas apresentadas até aqui quanto ao acesso à docência no Ensino Superior. Caroline, após ter concluído o Mestrado em Educação, cursando o Doutorado, participou de concurso público em uma universidade federal, em um município do estado de Goiás, sendo aprovada nesse processo seletivo.

Caroline traz como elementos dessa transição os estudos realizados no Mestrado e Doutorado e a participação nos grupos de pesquisa. Também destaca o apoio dado pela instituição em que ingressava, no que se refere tanto ao âmbito funcional, à flexibilização dos horários de trabalho, quanto à receptividade de seus pares na realização das tarefas propostas pela instituição. Logo no início de sua atuação, começa a desenvolver trabalhos relacionados ao Pibid⁶¹, para os quais estabelece importantes relações com docentes de diversas áreas, fator que atua como elemento formador em sua trajetória. Ao relatar a realização de outros trabalhos relativos ao Profmat⁶², Caroline (EN, 8 nov. 2021) conta que:

Também trabalhei com os professores da área pura. Saía como o meu nome como coordenadora, mas eu não orientava sozinha, eu trabalhava com uma professora da Matemática e Física, a [nome da professora], que ela é da aplicada, e [nome da professora]a que era da pura. Ele trabalha com análise. A gente começa a definir o Pibid em conjunto, e organizar, todas as decisões passavam por nós três. E isso criou um ambiente muito bom, porque eu sempre tive a entrada tanto na pura quanto na aplicada, tanto é que, quando foi sair o Profmat lá da instituição, a primeira coisa que eles fizeram foi me convidar para trabalhar com eles. E, se eu for falar para você que eu sou excelente na Matemática pura, eu não sou não. Critico um monte de coisas, mas eu aprendi a trabalhar com eles e organizar as coisas. Aprendi a entender muitas coisas do ramo deles, e eles aprenderam a entender muitas coisas da minha.

A possibilidade de trabalhar diretamente com outros docentes, mais experientes no Ensino Superior, deu à Caroline o desenvolvimento profissional necessário para a atuação nas diferentes frentes de trabalho apontadas em sua narrativa. Encontro aqui uma conexão com a

⁶¹ Pibid: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica.

⁶² Profmat: Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional.

narrativa de Sophie quando esta escreve a importância das relações que estabeleceu com seus pares logo no início de sua atividade profissional enquanto docente do Ensino Superior.

Já Joseph, logo após ter concluído o Mestrado, lecionava em escolas públicas e particulares do ensino básico, quando recebeu o convite para atuar como professor em um curso de Pedagogia, em uma Instituição de Ensino Superior particular. Aceitou o convite e, logo no semestre seguinte, passou a lecionar também nos cursos de Matemática, Administração e Ciências Contábeis. Destaca que, logo no início, teve que estudar muito para dar conta das demandas de ensino, nos componentes curriculares de Cálculo e Estatística. Também descreve a situação encontrada no curso de Pedagogia logo no início de sua trajetória:

Me deparei com uma realidade bem complicada, porque o referencial bibliográfico das disciplinas do curso de Pedagogia, boa parte, eram livros de autoajuda. Até [autor não relacionado diretamente à área pedagógica] estava na ementa. Olha só essa situação. Eu fui conversando com as professoras aos poucos. Elas ficaram surpresas, não sabia que não podia utilizar esses livros. Pode ser até complicado para a avaliação dos cursos (Joseph, EN, 14 jan. 2022).

No princípio de sua trajetória como docente do Ensino Superior, Joseph se deparou com um grande desafio: transformar esse curso de Pedagogia a partir de um olhar orientado para um saber pedagógico que tivesse como objetivo a construção profissional de professores.

Joseph descreve o conflito que viveu com seus pares que atuavam no curso de Licenciatura em Matemática. Havia um embate entre professores mais próximos da Educação Matemática e professores mais próximos do conhecimento matemático específico. Ele relata:

Me incomoda muito os colegas não gostarem de dar aula de Matemática, inclusive querer tirar as disciplinas de Matemática do curso. Tem disciplinas que poderiam mudar a abordagem, mas tirar eu acho ruim. Porque, às vezes, você fica só com discussão da Educação Matemática e o objeto de trabalho da atividade docente, que é o conteúdo, o conceito fica meio na tangente. É importante o estudante vivenciar a Matemática. Eu não vejo com bons olhos esse discurso (Joseph, EN, 14 jan. 2022).

Esse conflito aqui descrito se aproxima de discussão já realizada por esta pesquisa quanto à missão de elencar quais seriam os saberes pedagógicos e matemáticos que deveriam compor os currículos dos cursos de Licenciatura em Matemática.

Logo nos anos seguintes, Joseph participou de concurso público para a docência em uma universidade pública federal do estado de Minas Gerais, no qual foi aprovado. Quando ingressou na instituição, seu destino deveria ser a atuação na Licenciatura em Matemática. Porém, como o curso ainda era criado, começou a lecionar nos cursos de Engenharia Agrícola

e de Computação, assumindo componentes curriculares como Cálculo e Geometria Analítica. Joseph (EN, 14 jan. 2022) explora esse início de trajetória:

Geometria Analítica para mim foi uma surpresa e dificuldade, porque eu tive Cálculo com Geometria Analítica. Eu não tive uma disciplina de Geometria Analítica a parte. Então, toda a discussão que eu precisava desenvolver aqui da [Universidade Federal] eu não sabia direito, eu não tive no curso. Fui estudando. Eu tive um cara que hoje não está mais aqui, o [nome do professor], ele era formado em matemática pura e fez Doutorado na Alemanha, só que pensa em cara matemático puro que tem uma alma de educador matemático. Ele era o meu ponto para tirar dúvida. Nós dávamos a mesma disciplina para turmas diferentes. Eu falava: “[nome do professor], você vai me ajudar”. Ele falava “eu te ajudo”, com toda a tranquilidade dele. Eu ia tirar uma dúvida com ele, ele dava uma volta. Mas a volta que ele dava me esclarecia tanta coisa. Chegava no ponto, nossa. Depois disso, eu comecei a destravar e foi. Comecei a dar aula de Geometria voando (Joseph, EN, 14 jan. 2022).

Mais uma vez, a constituição de relações de parceria com outros docentes, mais experientes na docência do Ensino Superior, faz-se relevante para essa transição da atividade docente no ensino básico para a do Ensino Superior. A partir da narrativa de Joseph, vejo a importância de tal vetor de formação profissional, o qual se dá nas relações interpessoais entre sujeitos que exercem as mesmas atividades profissionais.

Ao refletir sobre minha trajetória na inserção na docência do Ensino Superior, identifico como ponto de convergência entre minha narrativa e os discursos aqui apresentados, a importância atribuída às relações com outros professores da Instituição de Ensino Superior. Minha trajetória na docência do Ensino Superior se inicia a partir do convite para lecionar em uma instituição de ensino pública estadual, o componente de Matemática, em cursos tecnológicos, a partir de um contrato temporário. Por ter estudado nesta instituição, já havia construído relações pessoais com muitos dos docentes, os quais, a partir daquele momento, seriam meus colegas de trabalho, fator que facilitou muito minha inserção nesse meio, pois pude contar com muitos desses como suporte nesses primeiros passos. Também destaco o fato de ter cursado a Graduação na qual passei a lecionar, fator que contribuía em muito para a compreensão do contexto em que me inseria.

Logo em seguida, fui convidado pelo coordenador do curso de Engenharia Civil da USF para lecionar os componentes de Cálculo e Estatística para esse curso. Diferentemente da primeira experiência no Ensino Superior, agora ingressava-me em uma área diferente da de minha origem de formação. O professor de Matemática formava engenheiros. Da forma como apontado por outros participantes, recordo-me da importância do contato com outros docentes

do curso para compreender quais seriam as demandas da formação de um futuro engenheiro. Sendo assim, aponto como fundamental para esta trajetória essas relações.

O sujeito constitui sua identidade profissional a partir das relações que estabelece com o conhecimento profissional docente. Este se dá a partir de uma teia de interações sociais que definem a história de cada sujeito.

Compreendo, então, que a identidade docente e, em consequência, a atividade docente devem ser compreendidas como uma construção social, pois, como Tardif e Lessard (2005, p. 11) afirmam,

essa noção de construção social significa que as profissões não são realidades naturais, mas sócio-históricas por um lado, e por outro, que essas realidades não são produzidas por qualquer determinismo [...], mas sim pela acção dos actores sociais que agem em contextos já condicionados, mas que oferecem aos actores algumas possibilidades, algumas margens de manobra, espaços de jogo, etc.

E é a partir das concepções de outros professores que os sujeitos que constroem a presente narrativa elaboram sua identidade profissional. Esta tem como pressuposto a ação e interação dos actores sociais que compõem a realidade das instituições de ensino em que esses professores se inserem.

Sendo assim, cabe aqui discutir os processos que levam à elaboração da identidade profissional docente. Busco, assim, compreender de que forma todos os outros processos descritos aqui se relacionam, formam e significam, em cada sujeito, essa construção social dada pelo conhecimento docente (re)elaborado durante a história de cada sujeito.

QUARTA PARTE: OS INDÍCIOS DA CONSTITUIÇÃO DE NOSSA IDENTIDADE DOCENTE

Devia ter amado mais
Ter chorado mais
Ter visto o sol nascer
Devia ter arriscado mais
E até errado mais
Ter feito o que eu queria fazer...
(Britto, [20--]).⁶³

Nossa identidade se apresenta em contante transformação, à medida que somos atravessados pelas experiências de nossas vidas. Como revela a música de Sergio Britto, é possível que, em meio a essas mudanças, a forma com que significamos cada episódio de nossa trajetória se altere. Assim, podemos nos reconhecer ou não a partir daquilo que desenhamos durante nossa existência.

É por meio do ato de narrar que busco compreender quais as relações que se estabelecem entre as trajetórias dos participantes e a constituição da identidade docente, passando da Educação Básica ao Ensino Superior. A cada cenário em que o participante se insere, novos significados podem surgir, chegando até mesmo a gerar contradições, assim como diz a música “Devia ter...”, letra que expressa o arrependimento ou mesmo a contradição do sujeito, o qual, outrora, pensava de determinada forma, porém, agora, já não pensa mais assim a partir da singularidade de suas significações.

Busco, com isso, investigar quais os indícios da constituição dessa identidade docente, a partir da observação das trajetórias que se apresentam por meio das narrativas que integram este trabalho. Mas, para isso, faz-se necessário compreender o conceito de indício, o qual compreendo pelos pressupostos do paradigma indiciário.

O paradigma indiciário se concentra na observação de pequenos detalhes, indícios e vestígios, os quais não podem passar despercebidos, pois é a partir deles que se possibilita a construção de uma pesquisa narrativa que se faça por meio de uma profunda análise dos discursos produzidos. Nesse sentido, Ginzburg (1989, p. 152) traça uma analogia entre a atividade do caçador e do pesquisador narrativo: “o caçador teria sido o primeiro a ‘narrar uma história’ porque era o único capaz de ler, nas pistas mudas (se não imperceptíveis) deixadas pela presa, uma série coerente de eventos”. A partir das pistas encontradas é possível remontar uma realidade complexa narrada por seres humanos, a qual se apresenta por meio de diversas

⁶³ Trecho extraído da música “Epitáfio”, escrita por Sergio de Britto Alvares Affonso e lançada em 2001 pelos Titãs.

camadas, muitas vezes ocultadas, as quais só podem ser reveladas a partir do desenvolvimento de um olhar atento às minúcias das narrativas.

No contexto da pesquisa narrativa, considerando a especificidade dessa modalidade de pesquisa, Leandro e Passos (2021) denominam esse potente conceito de indícios narrativos. Esses autores nos alertam para a especificidade da aplicação do paradigma indiciário ao contexto da pesquisa narrativa, pois, diferentemente do exemplo citado por Ginzburg (1989), quando apresenta a ação do caçador como uma busca por indícios de uma história, na pesquisa narrativa, temos contato com um tipo de indício que nasce permeado por um complexo enredo. Embasados na obra de Carlo Ginzburg, Leandro e Passos (2021) elencam os elementos do paradigma indiciário, relacionando-os com o contexto da pesquisa narrativa.

Como primeiro elemento, os autores trazem a “fírasa”, a qual é definida como o ato de passar do conhecido para o desconhecido, ou seja, um estudo realizado a partir dos pressupostos do paradigma indiciário deve deixar de lado formações preconcebidas. A dúvida deve sempre fazer parte do pensamento científico que se constrói a partir da pesquisa narrativa. Nesse sentido, Leandro e Passos (2021, p. 10) afirmam:

As narrativas utilizadas no campo da Educação se diferenciam das pesquisas desenvolvidas por Ginzburg, na medida em que os sujeitos da investigação são, em grande parte, acessíveis ao pesquisador. Nesse sentido, a fírasa opera de maneira distinta. Os testemunhos, em parte das pesquisas com narrativas, são diretos, há acesso aos narradores para procurar outros indícios, perguntar sobre dúvidas e esclarecer parte da história contada. O desconhecido sugere, nesse caso, diálogo.

Portanto, as características da pesquisa narrativa contribuem para a utilização do paradigma indiciário, uma vez que as narrativas são produzidas pelos próprios participantes e, mesmo quando surge a necessidade da complementação dos relatos produzidos, esta pode ser feita de forma direta. Possibilita-se, assim, a compreensão do sujeito biográfico a partir de narrativa diretas. A partir da “fírasa”, espera-se que o pesquisador estranhe e conteste os detalhes da narrativa de cada sujeito, os quais podem ser ocultados a partir dos hábitos e convenções.

Leandro e Passos (2021) trazem os elementos imponderáveis, os quais surgem a partir das narrativas. Elementos como o acaso e a intuição do pesquisador fazem parte da investigação dos indícios narrativos. Quanto ao acaso, muitos dos indícios encontrados durante uma pesquisa advêm de interpretações que se construíram por associações não previstas pelo pesquisador. Por isso, a intuição do pesquisador deve ser considerada, visto que, com as experiências desse sujeito, é possível visualizar vestígios que não poderiam ser previstos.

Outro elemento levantado pelos autores se dá no âmbito estrutural das narrativas produzidas. Embora o paradigma indiciário não seja estruturalista, tal conceito possibilita a realização da análise da frequência com que as palavras ou expressões são utilizadas durante a narrativa. “A percepção da frequência de palavras e frases em narrativas em pesquisas em Educação pode dar indícios do que o sujeito compreende sobre um determinado conceito, sobre quais as bases pedagógicas que o guiam e sobre posturas assumidas ao longo da carreira” (Leandro; Passos, 2021, p. 14). A utilização de determinadas palavras ou expressões podem revelar pistas da apropriação de determinada perspectiva teórica ou mesmo marcas em sua identidade docente provocadas por aspectos culturais.

Ainda quanto aos elementos estruturais da narrativa, os autores chamam a atenção para a ocorrência de digressões, as quais podem se associar ao desejo de explicar algum episódio citado no decorrer da narrativa. Para Leandro e Passos (2021), as digressões estão apoiadas, na maioria dos casos, na racionalização da narrativa. De forma complementar, devemos observar a etimologia que as palavras assumem em determinados contextos, uma vez que, para contextos culturais diversos, uma mesma expressão pode assumir significados diferentes. Da forma como Ginzburg (2001, p. 42) aponta, a

continuidade de palavras não significa necessariamente continuidade de significados. O que chamamos de “filosofia” ainda é, apesar de tudo, a “filosofia” dos gregos; já a nossa “economia” – tanto a disciplina como seu objeto – e a “economia” dos gregos têm pouco ou nada em comum.

Os pesquisadores que utilizam o paradigma indiciário devem ser sensíveis às diferenças culturais e históricas que podem afetar a interpretação dos indícios. Isso requer uma abordagem reflexiva e uma consciência crítica das próprias suposições e preconceitos.

Ao contar uma história, diferentes pontos de vista são possíveis. Diante dessa realidade, o paradigma indiciário possibilita o estabelecimento de proximidade entre o ponto de vista do participante da pesquisa e o do pesquisador. Para isso, Leandro e Passos (2021, p. 17) afirmam:

O ponto de vista é um elemento a ser considerado para que a história a ser contada se aproxime da maneira com que o narrador contou. Por essa razão, defendo que em pesquisas da área da Educação é interessante apresentar as narrativas dos sujeitos em um primeiro momento, com a consciência de que o pesquisador buscará apenas o enredamento das histórias contadas para dar coerência e sentido. É importante que nesse momento o pesquisador suspenda suas análises e conte a história, buscando manter o ponto de vista do narrador.

Essa separação entre o momento de trazer a fala dos sujeitos e realizar a análise das narrativas produzidas possibilita um distanciamento do pesquisador em relação ao objeto de pesquisa. Não com o intuito de criar uma falsa separação entre pesquisador e objeto, mas sim

para possibilitar que o pesquisador seja atravessado por outros pontos de vista, o cronológico, o espacial/geográfico, o cultural e o etimológico.

É a partir dessa diversidade de possibilidades que chego ao elemento da proximidade e da distância. Ginzburg (2001, p. 34) define o que chama de “distância justa”, a qual possibilita a libertação “de ideias e representações falsas”. Especificamente no caso da pesquisa narrativa aplicada à Educação, Leandro e Passos (2021, p. 19) sugerem:

a textualização pode ajudar a criar tal distância, pois analisar a fala é um processo diferente de analisar cada parte de um texto escrito, cada palavra empregada, cada conjugação usada. Pela fala podem surgir distanciamentos de detalhes e miudezas que são indícios importantes para compreender o que se investiga. Pela textualização pode-se retomar essa aproximação que cria uma distância justa.

O que defendo é que o estabelecimento da distância adequada entre pesquisador e participantes propicia a identificação dos indícios necessários para a investigação da formação da identidade docente, uma vez que, apenas pela visão externa e por meio da aproximação entre objeto e pesquisador, tal tarefa é possível.

Neste trabalho, diversas conexões entre as narrativas surgiram, uma vez que elas se entrecruzam cultural e temporalmente. Mas, para além dos vínculos culturais e temporais, considero que, como aponta Ginzburg (2004), “nenhum homem é uma ilha”. Leandro e Passos (2021) apontam que o “isomorfismo” apresentado por Ginzburg se apresenta pelo sentido das características em comum entre os objetos de estudo, em nosso caso, as narrativas.

Assim, o elemento de isomorfismo presente no paradigma indiciário possibilita que sejam identificadas redes de semelhança entre as histórias narradas, não com o objetivo de demonstrar homogeneidade nos contextos observados, mas sim com o intuito de possibilitar, a partir das singularidades estudadas, a compreensão do fenômeno estudado, em nosso caso, a identidade docente.

Por fim, Leandro e Passos (2021) apresentam os elementos imagéticos como constituintes dos indícios da pesquisa narrativa. Representações pictóricas, esculturais, fotográficas, entre outras, podem caracterizar a expansão na narrativa oral que se observa. No caso de EN, os gestos e a comunicação não-verbal, por meio da linguagem corporal, podem integrar o quadro de dados disponíveis para a pesquisa narrativa.

Assim, é por meio do paradigma indiciário, fazendo uso de sua representação específica, os indícios narrativos, que pretendo compreender as relações que se estabelecem entre a trajetória dos sujeitos na formação de sua identidade docente. Por se tratar de uma identidade profissional, é importante lembrar que esta trará consigo a singularidade de cada sujeito, porém

também será fruto de uma socialização dos demais sujeitos que compartilham a mesma atividade profissional dentro de um mesmo contexto.

Cabe observar o que Vaillant (2007, p. 03, tradução minha⁶⁴) afirma sobre a formação da identidade profissional docente:

A construção de uma identidade profissional que começa na formação inicial e se prolonga ao longo da carreira profissional do professor. Esta identidade não emerge automaticamente como resultado de uma qualificação profissional; pelo contrário, tem de ser construída. E isso exige um processo individual e coletivo de natureza complexa e dinâmica, que leva à configuração de representações subjetivas da profissão docente.

Em meio à complexa e dinâmica natureza de formação da identidade profissional docente, devemos considerar os diferentes elementos relacionais presentes neste processo de formação. Nas narrativas apresentadas neste trabalho, não são raros os episódios citados pelos participantes que indicam outros sujeitos que se apresentam como significantes para a trajetória narrada. Dominicé (2010, p. 86-87) afirma:

Embora não haja qualquer obrigação de descrever as relações na narrativa biográfica, elas ocupam um lugar importante. Pessoas citadas são frequentemente as que exerceram influência no decurso da existência. [...] São evocadas à medida que participam num momento importante do percurso de vida. Pais, professores, amigos, “mentores”, padrões, colegas, companheiros, amantes marcam a cronologia da narrativa.

Partindo dessas relações, o sujeito narra sua trajetória, possibilitando a investigação dos indícios da formação de sua identidade profissional docente, pelas conexões estabelecidas entre os sujeitos que integram cada uma das histórias apresentadas aqui. Diante disso, é importante considerar que a identidade, em especial a profissional, constrói-se a partir das relações que se estabelecem por meio não só do que os outros dizem ou pensam sobre a pessoa, mas também da forma como a pessoa se vê:

As identidades profissionais são desenvolvidas coletivamente com os outros, nas interações que um professor tem com diretores de escola, colegas, alunos, pais etc. Embora a identidade profissional envolva o que os outros pensam ou dizem sobre uma pessoa, também envolve a forma como uma pessoa se vê a si própria, a sua capacidade de refletir sobre as suas experiências e a sua capacidade de agir sobre o mundo para criar formas de ser (Losado; Cyrino, 2017, p. 25, tradução minha⁶⁵).

⁶⁴ Texto original: “La construcción de la identidad profesional que se inicia en la formación inicial del docente y se prolonga durante todo su ejercicio profesional. Esa identidad no surge automáticamente como resultado de un título profesional, por el contrario, es preciso construirla. Y esto requiere de un proceso individual y colectivo de naturaleza compleja y dinámica lo que lleva a la configuración de representaciones subjetivas acerca de la profesión docente”.

⁶⁵ Texto original: “Professional identities are developed collectively with others, in the interactions a teacher has with school principals, colleagues, students, parents, etc. Although professional identity involves what others

Contudo, é a partir da intersecção entre a visão que outro tem do sujeito e a visão que o próprio sujeito tem de si que a formação da identidade emerge. É a relação entre o social e o singular que possibilita que o sujeito construa sua identidade, constituindo, assim, a forma com que desempenha a profissão docente. “A forma como os professores se tipificam a si próprios como professores e o que os outros refletem no professor não é neutra; pelo contrário, exprime as suas orientações, os seus gostos e os seus valores sobre si próprios e sobre sua futura prática profissional” (Cyrino, 2018, p. 270, tradução minha⁶⁶).

A construção da identidade profissional docente se dá de forma longitudinal, pois, diferentemente de outras de outras profissões, a docência proporciona ao sujeito um longo período de observação das práticas profissionais, muito antes de esse sujeito se projetar como um futuro professor. A escolarização básica desse sujeito se caracteriza a partir de momentos em que este estará exposto à prática docente, a partir da qual construirá suas crenças e significados sobre a atividade do ensinar e aprender.

Buscando possibilitar a identificação dos indícios de pessoas que atuaram como formadores da identidade docente dos participantes desta pesquisa, apresento a seguir as trajetórias dos participantes, a partir dos seguintes eixos: pessoal, formação e profissional. Considero como: pessoal, todos os indícios de formação da identidade que se relacionem a questões subjetivas, tais como as relações familiares e as crenças e concepções que ele apresenta a partir de seus julgamentos; formação, os indícios que se relacionem com todo o período de formação escolar do sujeito, da escolarização básica à Pós-Graduação; e profissional, os relacionados à atividade profissional docente.

A ocorrência dos indícios desses eixos se dá a partir da temporalidade das narrativas. Apesar disso, ao analisar as narrativas, na busca dos vestígios da formação da identidade docente dos sujeitos, percebo as possíveis conexões que se estabelecem entre cada um dos itens elencados para a construção deste trabalho.

Sendo assim, visando à construção desta parte de nossa narrativa, retomando os eixos e itens de análise citados na primeira parte deste trabalho, apresento esta narrativa. Ela busca possibilitar a emergência de processos relacionados à constituição da identidade dos docentes participantes desta pesquisa. Construirei esta narrativa utilizando, mais uma vez, três seções, as

think or say about a person, it also involves how a person sees herself, her capacity to reflect upon her experiences, and her capacity to act upon the world for creating new ways of being”.

⁶⁶ Texto original: “The way teachers typify themselves as teachers and on what others mirror back to the teacher is not neutral; instead, it expresses their orientations, their likes and their values about themselves and their future professional practice”.

mesmas empregadas na construção das textualizações: os caminhos até a Graduação, a trajetória na Graduação e a trajetória profissional após a Graduação.

Os caminhos até a Graduação

Começo esta narrativa apresentando a origem dos participantes. Quase todos os que integram esta narrativa nasceram em famílias com poucos recursos financeiros. Esse fator é citado logo no início das entrevistas, o que denota a importância atribuída por eles para essa condição. Caroline (EN, 8 nov. 2021), por exemplo, diz:

Sou natural de Itatiba, no estado de São Paulo. Tenho dois irmãos mais novos. Estudei o Ensino Fundamental em uma escola pública na zona rural. Eram poucos alunos por sala. Eu morava a 1,5 km da escola, mas minha mãe, que era enfermeira e meu avô, que era servente, trabalhavam perto da escola. Meu pai, que era caminhoneiro, vinha para casa só no final de semana. [...] Aos 12 anos, comecei a trabalhar no comércio, mas não parei de estudar.

Assim como para Isaac, Joseph, Katherine e para mim, a identidade de Caroline foi marcada pelas dificuldades encontradas em sua origem familiar. Nos discursos aqui produzidos, nas referências envolvendo as famílias, noto a importância que os professores atribuem ao estudo. O ato de estudar é compreendido como uma possibilidade de ascensão social, é a possibilidade de entrada num contexto até então nunca explorado por outros integrantes da família. Constato isso a partir das falas de Joseph (EN, 14 jan. 2022) quando descreve a situação social de seus irmãos: “*Meu irmão passou em um concurso público. Até então era o único de seis irmãos a ter concluído o Ensino Médio. Foi um período difícil, mas, aos poucos, a família foi se adaptando*”.

Dentre os participantes, apenas Leonardo tem origem em uma família com condições financeiras favoráveis. Esse fator pode ser observado a partir do seguinte trecho de sua narrativa: “*Nunca passei necessidades, sempre tive uma alimentação adequada, acesso à saúde. Isso é um contraste com crianças que não têm o que comer, que não têm acesso aos serviços básicos*” (Leonardo, EN, 1 dez. 2021).

Observamos que a valorização dos estudos se coloca como uma constante em nossas práticas familiares. Tal fator está presente nos episódios narrados, os quais destacam a presença dos pais no acompanhamento das atividades escolares, bem como no incentivo à continuidade nos estudos. Destaco aqui dois episódios:

Apesar da pouca escolaridade de meus pais, sempre fui incentivada por eles em relação ao interesse pela Matemática. Aprendi a tabuada antes mesmo de entrar na escola (Katherine, EN, 27 dez. 2021).

mas teve uma passagem que, eu acho, eu estava na quinta série, atual sexto ano do Ensino Fundamental, a gente estava aprendendo a calcular volume de cilindro, olha que coisa linda, né, a gente pega a área, pi [π], R ao quadrado, vezes a altura; e meu pai estava construindo um poço. Então, eu tenho tanto de altura de coluna d'água, o diâmetro do anel é tanto, eu vou ter x metros cúbicos de água, que são x litros. Ele estava fazendo isso de cabeça. Então, eu virei para ele e disse: "Está errado". Ele falou: "Está errado por quê?". Eu: "Você não usou pi, né?". Então, ele falou: "Então, faz do jeito que sabe". Então, eu fiz a continha ali, dava, sei lá, 2030 litros, e a conta dele tinha dado 2000 litros. Falei: "São 2030 litros e não 2000". Aí ele falou: "O que eu faço com 30 litros? Esses 30 litros a mais, eles servem no que aqui?" Eu falei: "Nada" (Isaac, EN, 26 out. 2021).

No primeiro episódio, Katherine ressalta a presença dos pais no acompanhamento das atividades escolares, apesar da pouca escolaridade deles. Já no segundo, Isaac conta um momento no qual discutiu uma situação matemática com seu pai. Em ambas as circunstâncias, os pais envolvidos possuíam uma baixa escolaridade, mas projetavam em seus filhos a necessidade do acesso aos estudos e da permanência nestes.

Em minha história, encontro traços desses mesmos elementos, à medida que minha mãe, também com baixa escolaridade, sempre me incentivou a me dedicar às atividades escolares. Isso porque, a partir de tal situação, poderia alcançar uma melhoria em minhas condições de vida, ou seja, a ascensão social.

Embora não se possa traçar uma relação de causa e efeito entre a valorização doméstica das práticas escolares e o sucesso escolar, cabe aqui refletir sobre a importância que tal posição familiar apresentou em nossas trajetórias. Posso afirmar que ocorre um alinhamento entre o conceito e a importância da atividade escolar nas perspectivas de nossas famílias e na perspectiva da instituição escolar.

Lahire (2008) chama a atenção para a importância da relação entre as práticas escolares e a posição que as famílias adotam quanto a essa instituição. O autor destaca que não existe uma relação direta entre o acesso dos pais à escolarização e o sucesso escolar dos filhos, bem como não há como afirmar que pais oriundos de camadas sociais menos favorecidas economicamente sejam omissos nos cuidados da vida escolar de seus filhos. Por outro lado, destaca:

Se uma parte da sociologia estatisticamente fundamentada revelou a distribuição desigual do capital cultural segundo os grupos sociais, se estabeleceu que o capital cultural leva ao capital cultural, é preciso, doravante, destacar as modalidades efetivas de "transmissão" desse capital cultural, os procedimentos pelos quais coisa como a cultura se "transmite" no nível comum das práticas (familiares ou outras) (Lahire, 2008, p. 339).

Não basta dispor de capital cultural. Esse capital deve estar disponível às crianças a partir das práticas cotidianas dos lares para que elas se apropriem de tais elementos culturais. O mesmo autor acrescenta: “Vimos, em contrapartida, o poderoso efeito, em algumas escolaridades, da presença constante de adultos que possam exercer disposições escolarmente harmoniosas a todo instante, de maneira sistemática, regular e duradoura” (Lahire, 2008, p. 339-340), o que ressalta a importância atribuída pelos participantes à presença familiar na valorização dos estudos.

É interessante observar a potencialidade que essa questão assume na formação da identidade dos sujeitos, uma vez que a presença familiar no acompanhamento dos estudos pode desencadear situações que levem a mudanças comportamentais nos sujeitos, quebrando ciclos de ordem social. Na narrativa de Joseph (EN, 14 jan. 2022), essa situação aparece fortemente marcada quando este afirma que o assunto *Ensino Superior* não estava em suas perspectivas:

Ao final, no Ensino Médio, não tinha perspectiva de ingressar no Ensino Superior – era algo inatingível. Estava cansado da vida de trabalhar no comércio em São Paulo/SP. Muito tempo de deslocamento para trabalho. [...] Até então, eu não tinha muita perspectiva de Ensino Superior, era uma coisa inatingível. Eu não via isso como uma possibilidade. Em minha família, isso não era discutido.

Vemos o desencadeamento de uma mudança no fluxo social posto para a realidade dessa família. Mesmo não visualizando a possibilidade do acesso ao Ensino Superior, a partir da valorização doméstica dos estudos, surgem situações que levam Joseph a se interessar por essa possibilidade.

Quando me volto para a análise dos indícios da constituição da identidade a partir do período da escolarização básica, visualizo algumas situações distintas entre os participantes. Embora a grande maioria de nós tenha cursado a escolarização básica em instituições públicas, sendo a única exceção Leonardo, vivenciamos situações um tanto quanto distintas nesse importante período de formação.

Isaac, Joseph e Katherine cursaram sua escolarização básica em instituições de ensino públicas. Consigo identificar algumas constantes, especialmente nas histórias de Isaac e Joseph, os quais descrevem com maiores detalhes esse período de formação. Isaac (EN, 26 out. 2021), por exemplo, narra:

Eu tinha uma professora de Física que não sabia Física, ela era formada em Matemática e podia assumir aulas de Física. E ela sem saber Física, ela ensinou Física. Ela pegava o livro, estudava Física toda semana para dar uma ou duas aulas de Física na semana. Errava? Errava. Ela estava tentando.

Essa fala expõe algumas das fragilidades da rede pública de ensino. Entendo, a partir do relato de Isaac, o grande desafio ao qual essa professora fora submetida, uma vez que lecionava um componente curricular para o qual não tinha o domínio necessário. Embora fique evidente o empenho da professora em construir os conhecimentos necessários, essa dissincronia com a formação gerou dificuldades tanto para os estudantes quanto para a docente.

Joseph (EN, 14 jan. 2022) narra suas experiências no Ensino Médio, as quais revelam indícios da instabilidade que permeou esse período de escolarização:

Tive um bom professor de Matemática na segunda série do Ensino Médio. Ele tinha facilidade em explicar. Também tive um professor de Química bom. Tinha clareza para explicar os conceitos. Tive aulas com esse professor apenas na primeira série. Se esse professor tivesse ficado com a turma, teria escolhido cursar a Licenciatura em Matemática. Após a saída desse professor, passamos a ter aula de Química com o professor de Biologia. Foi uma lástima. O ensino de diversas áreas, tais como Química e Física, era insuficiente.

As lacunas destacadas por Joseph se fizeram presentes em minha formação. Também tive toda minha escolarização básica em escolas públicas, e não foram raros os momentos em que componentes curriculares encontravam-se atribuídos à professores não específicos da área ou mesmo sem a atribuição de um professor. Essa situação contribuiu para a construção de espaços em aberto nos conteúdos escolares, fato que se consolidou como um obstáculo a ser superado.

A perspectiva de poder acessar o Ensino Superior colocava essas lacunas de formação como um desafio a ser superado, para o qual cada sujeito elaborou suas estratégias, visando, assim, a resolver a problematização que se apresentava. Isaac narra seus hábitos de estudo autônomos, os quais surgem a partir de tais necessidades, prática que também fez parte de minhas estratégias de enfrentamento a tal obstáculo.

Já as experiências narradas por Sophie, quanto ao período de escolarização básica, precisam de um olhar específico. Embora tenha cursado todo o período da Educação Básica em escola pública, suas vivências se distanciam das características até aqui apresentadas pelos participantes.

Da pré-escola, até terminar o Ensino Médio, eu estudei em escola pública. Só que assim, a escola que eu estudei era uma escola modelo, lá em Guarulhos, a cidade onde eu morava. Era uma escola modelo. Na época, chamava escola modelo, hoje não sei. Mas era uma escola onde tudo era muito rígido, e eu gosto um pouco de rigidez, desde a época de escola. Na época, o Ensino Médio era separado por áreas do conhecimento (Sophie, EN, 8 jul. 2021).

A estrutura rígida citada por Sophie destoa das narrativas apresentadas pelos demais. Esse fato merece destaque, uma vez que essas experiências produzirão marcas na formação da

identidade docente de cada um, como podemos observar a partir da afirmação contida no trecho anterior: “*eu gosto um pouco de rigidez, desde a época de escola*”. Essa marca continua presente em sua trajetória.

Alfred e Caroline concluíram sua escolarização básica a partir de escolas públicas técnicas. O fato de eles vivenciarem suas práticas escolares iniciais em uma perspectiva técnica de ensino, voltada ao mercado de trabalho, acabou por produzir marcas em sua identidade. Esse fato poderá ser observado quando analisamos o período de escolha do curso de Graduação. Mesmo assim, cabe aqui destacar trechos das narrativas de Alfred e Caroline nos quais podemos ter contato com suas predileções, ao final do ensino, quanto às possibilidades de carreira a seguir:

Então, eu tinha três opções: uma era Engenharia Mecânica, a outra, eu tinha vontade de estudar Física, e a Matemática, que eu acabei ficando, que, na USF, onde eu estudei a graduação, a gente tinha o curso que era Ciências com habilitação plena em Matemática (Alfred, EN, 28 jul. 2021).

Aí eu fui fazer curso técnico de Elétrica e Eletrônica no Rosa Perrone, que é uma escola que tem em Itatiba, e foi muito bom pois me abriu outros espaços, outros olhares, outras perspectivas. Na época, quando eu fui fazer a Graduação, eu nem queria fazer Matemática, eu queria fazer Engenharia (Caroline, EN, 8 nov. 2021).

Identifico aqui as marcas produzidas pela experiência do ensino técnicas nesses dois professores. Ambos apontam como primeira possibilidade o ingresso em um curso de Engenharia, o qual se apresentava alinhado à perspectiva de formação traçada naquele momento.

Outro fator que merece atenção refere-se aos estudantes trabalhadores do Ensino Médio. Entre os professores, Caroline, Alfred e Joseph se apresentavam como estudantes trabalhadores no ensino. Identifico aí a constituição de mais um desafio a ser superado por eles, da forma como narra Joseph (EN, 14 jan. 2022): “*Chegava cansado para as aulas. Não conseguia me concentrar em todas as aulas. Mesmo assim, me destacava pela facilidade com a Matemática*”.

Já Leonardo se apresenta como a exceção do grupo quanto à escolarização básica, pois cursou todo esse período em instituições privadas de ensino. Teve a oportunidade de concluir essa etapa de formação em tradicionais escolas da região, optando por terminar o Ensino Médio a partir da modalidade técnica de ensino. Em sua narrativa, descreve da seguinte forma esse período: “*O que eu acho que me ajudou muito foi que a do curso era muito boa. Então, eu consegui ter uma base boa e eu acho que isso também tem a ver com a base que eu tive durante todo o ensino básico. Estudei sempre em escolas boas*” (Leonardo, EN, 1 dez. 2021).

Pelas experiências descritas, identifico os diferentes indícios que podem contribuir para a formação da identidade docente destes professores. Desenvolver um olhar para o período de escolarização básica para compreender a constituição da identidade docente se justifica pela compreensão de que o sujeito, enquanto professor, foi inserido em um ambiente de trabalho muito antes de cogitar a possibilidade de seguir a carreira docente. Como Tardif (2000) afirma, muitas das concepções trazidas pelos professores advêm de sua história de vida anterior a sua inserção nos cursos de Licenciatura.

A identidade docente vai se configurando assim, de forma paulatina e pouco reflexiva através do que poderíamos denominar aprendizagem informal e mediante a observação em futuros professores que vão recebendo modelos docentes com os quais se vão identificando pouco a pouco, e em cuja identificação influem mais os aspectos emocionais que os racionais (Marcelo, 2009, p. 116).

Reafirmo que a formação da identidade docente se inicia muito antes do ingresso do sujeito em um curso de Licenciatura, porém essa formação se dá de forma pouco, ou nada, reflexiva apenas a partir da criação de crenças e apropriação de modelos por identificação. Losano e Cyrino (2017, p. 31, tradução minha⁶⁷), reforçam essa afirmação:

Uma questão particularmente importante que emerge dos estudos selecionados é o fato de muitos deles explorarem as ligações entre as identidades dos futuros professores do ensino secundário como aprendizes de matemática e o futuro profissional dos futuros professores do ensino médio como professores que irão ensinar estes tópicos a alunos do ensino médio.

Ao final do período de escolarização básica, era chegada a hora de escolher quais seriam os próximos passos, visto que já tínhamos o desejo de nos encaminhar para um curso de Graduação. São diversos os motivos que nos levaram a optar pelo curso de Licenciatura em Matemática.

Isaac (EN, 26 out. 2021) narra:

Quando estava na primeira série do Ensino Médio, comentei com o professor de Matemática que estava pensando em cursar Matemática no Ensino Superior. Até antes daquele momento pensava em cursar Engenharia. O professor responde: “Pelo jeito você não aprendeu nada comigo!”. Decidi prestar vestibular para Matemática, deixando de lado o desejo da Engenharia.

Eu me aproximo da experiência narrada por Isaac, pois estive em uma situação muito parecida. Ao final do Ensino Médio, já apresentava o desejo de cursar a Licenciatura em

⁶⁷ Texto original: “A particularly important issue emerging from the selected studies is that many of them explored the linkages between the PSMTs’ identities as mathematics learners and PSMTs’ professional future as teachers that will teach these topics to secondary students”.

Matemática, porém a maioria de meus professores me desencorajava quanto ao direcionamento para a carreira docente. Assim como posso identificar na narrativa de Isaac, as justificativas apresentadas pelos professores se davam por meio das frustrações que eles encontravam no exercício da docência. Embora a escolha pela Licenciatura em Matemática sempre se colocasse como minha primeira opção, em muitos momentos, tive dúvidas quanto à assertividade de minha escolha.

Apenas para Isaac e Leonardo o curso de licenciatura em Matemática se apresentava como a primeira opção por questões voltadas à afinidade com o curso. Mesmo assim, tal afinidade é relativa.

Isaac e Leonardo destacam a dificuldade encontrada por eles quanto à aceitação dos pais em relação à escolha por um curso de Licenciatura. Eles narram sobre esse período:

Tive dificuldades em contar para os meus pais a decisão pela Matemática. Eles não aceitavam a opção pelo Magistério, porque julgavam não ser uma profissão possível de se obter um bom retorno financeiro. Argumento que o professor não precisava ficar restrito ao ensino público básico, podendo ter acesso à docência no Ensino Superior. É difícil você chegar para o seu pai, ou para a sua mãe, e falar assim, até um momento você falava que você queria fazer Engenharia e você chegar e falar: “Não quero mais, quero fazer Matemática”. Daí ele vai falar: “Mas o que você vai fazer com Matemática?”. “Vou ser professor”. “E você acha que isso vai dar dinheiro? Isso vai ser confortante?”. Eu falo: “Ah, tem muita coisa, você pode fazer um Mestrado, pode fazer um Doutorado, pode chegar a dar aula no nível superior. A gente não precisa ficar só no Ensino Fundamental e Médio, na questão do estado. Tem muita coisa além disso. Mas não teve aceitação inicial não. Por pressão de meus pais, presto vestibular para Engenharia Civil na Unesp, mas não sou aprovado (Isaac, EN, 26 out. 2021).

Ao contar para meu pai sobre minha escolha, ele me desencorajou, sempre me incentivando a fazer Engenharia, pois não considerava a profissão de professor como promissora (Leonardo, EN, 1 dez. 2021).

Identifico indícios do desejo de Isaac pela docência, porém, nas justificativas apresentadas a seus pais, fica claro seu objetivo pela docência no Ensino Superior. Além disso, fica evidente a baixa valorização da carreira docente na visão dos pais de Isaac e Leonardo. A desvalorização da profissão docente, gerada pela desprofissionalização, é abordada por Nóvoa (1995, p. 21):

é evidente que a expansão escolar e o aumento do pessoal docente, bem como uma relativa incerteza face às finalidades e às missões da escola e ao seu papel na reprodução cultural e na formação das elites, também contribuíram para movimentos de desprofissionalização do professorado. Refiram-se, por último, certas correntes pedagógicas (como, por exemplo, as teses da desescolarização e da educação permanente) e a consolidação de um grupo

cada vez mais numeroso de especialistas pedagógicos, como fatores que tendem a ocupar margens de competência dos professores.

A falta de clareza quanto à definição dos objetivos educacionais da sociedade, bem como a multiplicidade de profissionais de outras áreas do conhecimento, os quais se colocam como especialistas da Educação, acaba por enfatizar a desvalorização da atividade docente para boa parte da sociedade, como narrado pelos professores.

Por outro lado, Alfred, Caroline e Sophie apresentavam como primeira opção para a Graduação, os cursos de Engenharia. Para Alfred e Caroline, tal opção não se concretizou por questões financeiras, o custo de um curso de Engenharia se apresentava como significativamente maior do que o custo do curso de Licenciatura em Matemática, fator determinante para essa escolha. Cabe aqui traçar a relação entre as experiências vividas por Alfred e Caroline, durante o Ensino Médio Técnico, o qual apresentava fortes laços com as áreas de Engenharia. Para Sophie, o afastamento da opção do curso de Engenharia se deu por conta da ocorrência de um acidente de carro, o qual a impossibilitou de prosseguir com esse projeto momentaneamente.

Já Katherine deixa claro seu desejo por um curso voltado à Matemática, não relacionado à docência. Ou seja, apresenta suas aproximações com um curso de Bacharelado em Matemática.

Contudo, observo que esses docentes, no momento da escolha do curso de Graduação, não apresentavam o desejo pela profissão docente, fator que se apresenta como um indício da constituição de suas identidades docentes, a partir das experiências vividas até o presente. Compreendo que a constituição da identidade docente é dinâmica e evolutiva, cada sujeito (re)elabora sua identidade docente à medida que as experiências são vividas. Marcelo (2009, p. 112) afirma:

É preciso entender o conceito de identidade docente como uma realidade que evolui e se desenvolve, tanto pessoal como coletivamente. A identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve durante a vida. A identidade não é um atributo fixo para uma pessoa, e sim um fenômeno relacional.

Outro fator que contribui para a formação da identidade docente dos sujeitos é a Instituição de Ensino Superior na qual estes iniciaram a formação acadêmica. Isaac, Caroline, Joseph e Katherine chegaram a participar dos processos seletivos de Instituições de Ensino Superior públicas, porém não conseguiram ser aprovados. Joseph (EN, 14 jan. 2022) narra essa situação:

Prestei vestibular em universidades públicas, mas não fui selecionado. Ficou marcada a diferença de quem tinha condição de estudar. Era uma cultura diferente. Minhas maiores dificuldades eram em Química e Física. Não tinha o hábito de estudar. O ponto de partida de cada um interfere. Eu tive um ponto de partida muito atrás. Então, o vestibular da Unesp foi uma tragédia, eu zerei quase tudo. Foi muito ruim. Talvez Matemática, eu acertei alguma coisa. Principalmente Física, Química, que eu não tive nada no Ensino Médio. E não tinha o hábito de estudar. Convenhamos, e isso está cada vez pior, o estudante ter o hábito de ser estudante. Porque ser estudante não é só estar sentado em uma sala. Você tem que fazer coisas fora da sala de aula. Isso para mim conta demais.

Identificam-se, aqui, as marcas produzidas pelos déficits de formação. Por conta deles e de outros fatores, como a falta da apropriação de práticas de estudo, esses sujeitos acabam por se distanciar do acesso ao Ensino Superior em instituições públicas. Também é possível destacar neste trecho da narrativa traços da concepção que Joseph traz da atividade de ser estudante, uma vez que expressa sua preocupação com os estudantes atuais, quanto à apropriação das práticas de estudo necessárias para um bom desempenho na trajetória acadêmica.

Observei aqui os indícios da constituição da identidade docente relacionados à fase antes do ingresso no curso de Licenciatura em Matemática. Passo a analisar os indícios que emergem durante a Graduação.

A trajetória na Graduação

Direciono nosso olhar para os indícios da constituição de identidade docente que emergem da experiência do curso de Licenciatura em Matemática. Aqui, inicialmente, volto-me para nossa identificação com relação aos componentes curriculares do curso.

Ao descreverem a experiência do curso de Licenciatura, alguns dos professores fazem referência a seu apreço maior pelos componentes curriculares voltados à ciência Matemática, em detrimento dos componentes curriculares voltados à Educação Matemática. Leonardo e Joseph explicitam essa preferência:

No terceiro ano, passei a ter contato com componentes curriculares voltados à área de Pedagogia. Tinha preferência pelos componentes curriculares mais voltados à Matemática, em detrimento dos componentes da área pedagógica. A gente quando é novo, é imaturo (Leonardo, EN, 1 dez. 2021).

Na disciplina de Prática de Ensino, o professor desta disciplina não tinha uma leitura crítica da Educação Matemática, não tinha Didática. Dava mais atenção para as disciplinas de Matemática, em detrimento das disciplinas de Educação Matemática. Na verdade, não tinha quase nada de Educação Matemática. Só fui conhecer o que realmente era Educação Matemática no segundo ano da Graduação, na disciplina de Modelagem Matemática,

participando de um evento de Modelagem Matemática (Joseph, EN, 14 jan. 2022).

Tanto Leonardo quanto Joseph afirmam que só foram ter contato direto com componentes curriculares voltados à Educação Matemática após o segundo ano do curso, ou seja, boa parte da formação inicial desses participantes foi direcionada ao estudo de Matemática pura e suas aplicações, deixando de lado as questões voltadas à Educação. Vejo que a prioridade introduzida pelo currículo do curso de Licenciatura em Matemática acaba por produzir marcas na identificação dos sujeitos com a Matemática enquanto principal objeto de estudo.

Traço aqui um paralelo entre essas marcas e as questões voltadas às motivações iniciais para a escolha do curso de Licenciatura em Matemática citada pelos participantes. Tanto Leonardo quanto Joseph indicam em suas narrativas esse curso como a primeira opção de Graduação, porém constato indícios de que essa motivação não estava relacionada ao desejo pela atividade docente, e sim ao estudo da Matemática como objeto do conhecimento direto. Ao refletir sobre essa situação, vejo que, no início de minha formação, também me encaixava neste contexto, atribuía maior importância para os componentes curriculares voltados à Matemática e suas aplicações, deixando de lado aqueles componentes relacionados à Educação Matemática.

Caroline (EN, 8 nov. 2021), por sua vez, embora tenha indicado como sua primeira opção como curso de Graduação as Engenharias, relata:

Durante o primeiro ano, cursei disciplinas voltadas ao Cálculo. Eu não gostava de Cálculo. A partir do segundo ano, comecei a fazer as disciplinas voltadas à área pedagógica e me identifiquei com elas. Nesse período, tive a oportunidade de participar de um primeiro evento científico como integrante da comissão organizadora.

Caroline também iniciou sua trajetória na Graduação a partir de componentes curriculares mais voltados à Matemática, porém, logo de início, não se identificou com tais conhecimentos, sendo que, no primeiro contato que teve com os componentes voltados à área da Educação, teve afinidade com eles.

Vale aqui refletirmos sobre essas primeiras crenças produzidas pelos participantes ao ingressarem no curso de Licenciatura. Sobre as crenças, “percebeu-se que as crenças são como proposições, premissas que as pessoas mantêm acerca do que consideram verdadeiro” (Marcelo, 2009, p. 116). Estas se distanciam do conhecimento proposicional, uma vez que não requerem reflexão sobre sua veracidade. É preciso reconhecer a influência que as experiências pessoais exercem sobre a construção dessas crenças. Para esse autor, estas

incluem aspectos da vida que determinam uma visão do mundo, crenças em torno de si mesmo e em relação aos demais, ideias acerca das relações entre a escola e a sociedade, assim como sobre a família e a cultura. A procedência socioeconômica, étnica, o sexo, a religião, podem afetar as crenças acerca do aprender a ensinar (Marcelo, 2009, p. 117).

Assim como o autor afirma, as crenças sobre o conhecimento matemático, a predileção em relação à Matemática e suas aplicações podem se relacionar às experiências vividas durante a escolarização básica, porém outras vivências ocorridas durante a trajetória podem alterar tal situação, como é o caso de Caroline, que desistiu de buscar pelo curso de Engenharia.

O estudante, ao ingressar em curso de Licenciatura, já construiu crenças quanto à profissão docente, ou seja, a formação de sua identidade docente já se iniciou. Diante disso, é fato que essas crenças preexistentes produzem expectativas quanto ao conteúdo do curso que será feito. Isaac (EN, 26 out. 2021) integra esse discurso:

A expectativa quando eu fui entrar no curso de Matemática. Primeira coisa, aluno entra, ele não olha a questão da grade. Não está nem aí. Eu esperava que o curso de Matemática fosse muito mais Matemática, que tivéssemos muito mais Matemática. Eu fui percebendo que não. O nosso curso não é um curso de Matemática. Ele é um curso de Licenciatura em Matemática. Então, a gente tem o foco nos conceitos de Matemática para o quesito educação.

Embora Isaac indique como desejo a atividade docente, suas expectativas quanto ao curso de Licenciatura em Matemática estavam voltadas para o contato com os componentes curriculares relativos à Matemática Pura e suas aplicações. Embora esteja inserido em um curso, por essência, voltado à formação de professores, o que pressupõe uma ênfase nos conteúdos direcionados à Educação Matemática, as expectativas de Isaac não levavam em conta isso, apenas tomando consciência dos reais objetivos do curso no decorrer da trajetória.

Katherine (EN, 27 dez. 2021) relata sobre a experiência do curso de Licenciatura:

O curso foi fabuloso. Quando o iniciei, a expectativa não era um curso de Licenciatura. Não, eu vim fazer Matemática, cadê a Matemática? Queria muitos números, foi muito bom, mas eu queria ter feito mais Matemática. Mas me direcionou para Licenciatura mesmo. Foi um curso que cumpriu o que dizia. É que o meu objetivo inicial era Matemática pura. Eu queria fazer algo, só matemático, mas foi muito bom. Foi algo que minha expectativa era outra, mas o curso era de Licenciatura, então eu aprendi isso depois.

Há aqui um paralelo com as significações produzidas por Isaac. Katherine também toma consciência do real objetivo do curso de Licenciatura em Matemática do decorrer da trajetória, ou seja, seus objetivos voltavam-se ao estudo da Matemática, e não estavam relacionados ao estudo da Educação Matemática.

Como apontam Khare e Bitencourt (2015), muitos dos ingressantes nos cursos de licenciatura em Matemática, logo de início, não se identificam com a profissão docente. Tal conhecimento se faz necessário, pois nenhuma formação se dá no vazio (Moita, 2000). Pelo contrário, toda a formação se dá em um contexto que abrange questões socioculturais e individuais do sujeito, sendo assim conhecer as motivações que levaram cada um de nós a ingressar em um curso de Licenciatura em Matemática faz parte da compreensão de nossa identidade docente.

Diante disso,

é preocupante quando encontramos estudantes em processo de formação inicial em uma Licenciatura, que não querem ser professores, mas apenas o título de Educação Superior. Então, durante todo o processo negam a identidade com a formação desenvolvida e, quando concluem, são diplomados como licenciados em Matemática e como tal vão trabalhar como professores; enquanto a formação propriamente dita, como espaço de construção de si próprio e de conhecimentos científicos, não ocorreu como deveria, pois se constituiu externamente ao indivíduo (Khare; Bitencourt, 2015, p. 252).

A identidade não é algo estático e acabado, mas sim se constitui ao longo da vida a partir das experiências que cada sujeito vive, produzindo significações, as quais atuam como elementos integradores da identidade. Porém, não há como negar que o afastamento da identificação desses sujeitos com a profissão docente tem implicações na constituição de suas identidades profissionais, podendo tornarem-se Educadores Matemáticos aqueles professores mais voltados ao universo do ensino de Matemática, ou professores de Matemática aqueles mais direcionados ao estudo da Matemática com ciência, em separado das questões educacionais. Essa questão será retomada mais adiante.

Quanto à constituição da identidade docente, afirmo que, embora tenha me aproximado dos componentes curriculares da Matemática, tive, ao menos na maior parte do tempo, o objetivo dessa formação centrado na profissão docente. Porém, no início dessa formação, ainda não havia constituído as significações necessárias para compreender a amplitude dos saberes necessários para o exercício da docência.

Outro fator que se apresenta como constituinte da identidade docente se faz a partir do ponto de partida quanto ao nível de desenvolvimento dos conhecimentos básicos necessários para a constituição do bom desempenho na Graduação. Aqui me identifico com a narrativa de Joseph (EN, 14 jan. 2022), que descreve as dificuldades encontradas logo no início dessa trajetória:

No início, não foi fácil. Eu lembro que eu comecei a ter facilidade em Cálculo quando comecei a dar aula para sexta e oitava série. É aquela Álgebra,

porque o problema do pessoal não era entender o conceito de limite, derivada, isso era compreensível até, mas, na hora de fazer os cálculos, o pessoal escorregava, até ordem de expressão eles erravam. A partir daí, eu não, eu voava, depois que eu entendia o conceitual do problema, eu resolvia rapidinho. Comecei a entender que eu estava tendo essa facilidade porque eu estava estudando os livros de sétima e oitava para dar aula. Estudando, até porque eu não lembrava muito dessa Matemática. Eu comecei aprender de verdade dando aula. Então foi um pouco desse jeito. Tive dificuldades nas disciplinas de Geometria. Não me recordo de estudar Geometria durante a escolarização básica.

Joseph narra as dificuldades encontradas nos primeiros momentos do contato com os componentes curriculares da Matemática, relacionando-as à falta de conhecimentos básicos dessa área. Ele relata, ainda, que tais dificuldades foram superadas a partir dos estudos desenvolvidos para o exercício da prática docente, de forma concomitante às atividades da Graduação. Destaco aqui também as dificuldades apontadas quanto ao conteúdo de Geometria, com o qual Joseph afirma não ter estudado durante a Educação Básica.

A experiência de Joseph se intersecciona com a minha neste aspecto, à medida que também encontrei dificuldades logo no início do curso, por não deter os conhecimentos básicos necessários para a compreensão dos conteúdos propostos pelos primeiros períodos da graduação, sendo que o desenvolvimento de habilidades de estudo “autônomo” foram fundamentais para o progresso nesta etapa de formação. Joseph (EN, 14 jan. 2022) narra: “*Em alguns momentos preferi estudar sozinho, ou no laboratório de monitoria, do que acompanhar as aulas ministradas pelos professores*”.

A construção da habilidade do “estudar sozinho” um fator integrante de estrutura da universidade se fez como fundamental, o laboratório de ensino em Matemática. Esse era um espaço, no qual os estudantes do curso de Graduação tinham acesso a professores contratados e estudantes voluntários para tirar as dúvidas quanto aos conteúdos dos componentes curriculares voltados ao campo da Matemática.

Joseph (EN, 14 jan. 2022) narra:

Uma outra coisa que eu gostaria de destacar bastante foi o papel do laboratório de ensino de Matemática. Não nas disciplinas, no momento das disciplinas, mas como auxílio. Nós tínhamos dois monitores pagos pela universidade fantásticos, a Katherine e o Alfred foram fundamentais. Porque essas questões de Cálculo, por mais que o professor explicasse bem, você ficava horas para resolver. [...] E aí eu lembro que ia, pejava para resolver uma questão de Cálculo e não conseguia, e na época não tinha telefone em casa para ligar para um amigo, não tinha computador. Mas esses entraves fluíam mais quando tínhamos o Alfred e a Katherine por perto, quando conseguíamos ter acesso a eles.

Minha experiência com o laboratório de ensino de Matemática se aproxima muito da narrativa de Joseph. Não foram raros os momentos em que, diante das dificuldades encontradas na sala de aula da Graduação, recorri aos instrutores (professores contratados) e monitores (estudantes da Graduação voluntários) para auxiliar na compreensão dos problemas apresentados pelos professores dos componentes curriculares. Ou seja, o laboratório de ensino de Matemática se fez um importante fator para minha consolidação no Ensino Superior, assim como para Joseph.

O laboratório de ensino de Matemática se fez importante para minha trajetória e para a de Joseph. Éramos todos estudantes que frequentamos este espaço, visando a sanar nossas dúvidas. Esse mesmo espaço auxiliou na construção de saberes docentes, no exercício próprio da atividade, para outros participantes.

Alfred, Katherine e Isaac exerceram a função de monitor do laboratório de ensino de Matemática, experiência destacada por eles, possibilitando encontrar indícios de suas marcas na constituição identitária. Isaac (EN, 26 out. 2021) relata essa experiência:

Durante o curso de Graduação, exerci a função de monitor voluntário na universidade a partir do segundo semestre. Isso favoreceu minha formação, possibilitando a revisão de conceitos trabalhados em semestres anteriores. E a monitoria, ela me deu muito isso porque, querendo ou não, eu estava no semestre lá na frente, e estava tendo contato com os conteúdos que já foram passados, retomando, vendo abordagens diferentes, porque cada professor apresenta uma abordagem diferente. Então, às vezes, eu estava vendo exercícios de física que eram do [nome do professor], às vezes, feitos pelo [nome do professor]. Você conseguia ver problemáticas diferentes, situações diferentes. Expandir mais este universo dentro da parte de Física, da parte de Cálculo. Era necessário para sanar as dúvidas dos alunos. Tive contato com diferentes abordagens dos conceitos, promovidas por professores com diferentes formações, alternando entre as visões promovidas pela Engenharia e pela Licenciatura em Matemática.

Esse relato revela a importância atribuída por Isaac para essa experiência, pois, por meio dela, acabou tendo a oportunidade de conhecer diversas abordagens a partir da perspectiva de diferentes professores, dos conteúdos estudados nos componentes curriculares da Graduação. A inserção nesse cenário também impunha a necessidade de sanar as dúvidas dos estudantes, exercendo a atividade docente a partir dessa demanda.

Assim como Isaac, Alfred e Katherine valorizam essa experiência, expressando o quão significativa ela se apresentou para a constituição de saberes docentes relativos ao ato de ensinar assim como para a compreensão da amplitude dos conceitos matemáticos trabalhados. Marcelo (2009, p. 119) analisa a construção desses saberes:

De acordo com o que poderíamos chamar de “sabedoria popular”, para ensinar basta “saber” a matéria que se ensina. O conhecimento do conteúdo parece que é um sinal de identidade e reconhecimento social. Para ensinar, porém, sabemos que o conhecimento da matéria não é um indicador de qualidade de ensino. [...] Dessa forma, o conhecimento didático do conteúdo aparece como um elemento central dos saberes do docente. Representa a combinação adequada entre o conhecimento da matéria a ser ensinada e o conhecimento pedagógico e didático relativo a como ensiná-la.

Para Gauthier *et al.* (1998), a docência é uma profissão permeada por saberes de diferentes origens, alguns deles relacionados ao objeto do conhecimento que se está a ensinar, e outros relacionados à atividade docente, à prática e à construção de repertório necessário para a execução da docência. Marcelo (2009) destaca a centralidade do conhecimento didático do conteúdo para o bom desempenho da docência, evidenciando que a prática docente deve estar permeada por uma combinação entre o conteúdo que se ensina e o conhecimento pedagógico necessário para o ensino desses objetos.

A oportunidade de exercer a função de monitor no laboratório de ensino de Matemática se consolidou, para esses professores, como uma situação em que essa relação entre conhecimento específico da matéria e conhecimento pedagógico pode se estabelecer, porém sem que houvesse o desenvolvimento de reflexões sobre as práticas de ensino adotadas. Relacionamos essa situação ao saber da experiência.

Reforçando a concepção de Larrosa (2011), Contreras (2013) define que a experiência é um acontecimento novo, cujo significado necessita ser objeto de reflexão e questionamento, produzindo, assim, marcas pessoais, de modo a esculpir nossas significações sobre a situação experienciada.

Como tal, o saber de experiência é paradoxal, pois, ao mesmo tempo que é sedimentado na experiência vivida e fornece uma bagagem e uma orientação para a ação, é, no entanto, sempre nascente, sempre em renovação, e revela uma qualidade essencial do necessário saber pedagógico: aquele que nos ajuda a viver em sua novidade as circunstâncias mutáveis de nossa tarefa educativa, abertos às questões levantadas pelas pessoas com quem trabalhamos e pelos acontecimentos de que partilhamos, bem como abertos à questão das transformações necessárias a uma educação mais atenta à realidade e a suas circunstâncias (Contreras, 2013, p. 129, tradução minha⁶⁸).

⁶⁸ Texto original: “En cuanto tal, el saber de la experiencia es un saber paradójico, ya que a la vez que es un saber sedimentado en lo vivido, y que proporciona un bagaje y una orientación para la acción, sin embargo, es un saber siempre naciente, un saber siempre en renovación, y que revela una cualidad esencial del saber pedagógico necesario: aquel que ayuda a vivir en su novedad las circunstancias cambiantes de nuestra tarea educativa, abiertos a las preguntas que nos despiertan aquellas personas con las que realizamos nuestro trabajo, y los acontecimientos que compartimos, así como abiertos a la pregunta por las transformaciones necesarias para una educación más atenta a la realidad y sus circunstancias”.

Saliento aqui a capacidade de mutação do conhecimento da experiência, citada pelo autor. Essa característica de dinamismo apresentada por Contreras (2013) quanto ao saber da experiência está presente nos relatos dos participantes quando narram as práticas desenvolvidas no laboratório de ensino de Matemática, uma vez que estes eram constantemente desafiados a atender às dúvidas dos estudantes da Graduação a partir de cada uma das abordagens desenvolvidas pelos docentes dos componentes curriculares. Esses sujeitos eram constantemente mobilizados a transformarem suas visões sobre os conceitos trabalhados.

A identidade, enquanto processo, parte da ideia de que o sujeito busca a construção de uma coerência entre os diversos contextos em que se insere. Sendo assim, ela se apresenta a partir de um espaço relacional entre o sujeito e o meio em que se insere, a partir da associação entre o que Bolívar (2006) chama de identidade para si e identidade para os outros. O autor define como identidade para si “a autocompreensão nas representações que um ator faz de si próprio como construções subjetivas e a sua diferenciação em relação ao que os outros são. Este processo biográfico tem o carácter de construção de uma trajetória ao longo do tempo” (Bolívar, 2006, p. 40, tradução minha⁶⁹)

A identidade de si se faz a partir das significações que o próprio sujeito constrói com suas ações no espaço social. Já como identidade para os outros, o autor define

as representações e construções conferidas pelas pessoas que os rodeiam (alunos, colegas, pais). Em última análise, a identidade profissional é construída (e vivida) quotidianamente neste “encontro de olhares” entre professores, pais e alunos. Este processo relacional refere-se ao reconhecimento que tem lugar num espaço e num tempo específicos e contextualmente situados (Bolívar, 2006, p. 40, tradução minha⁷⁰).

É a partir da identidade para os outros que trago aqui mais um contexto de formação, a partir das relações que se estabeleceram, no decorrer da trajetória na Graduação, entre os estudantes e os professores do curso de Licenciatura em Matemática. Katherine e Isaac narram encontros com professores que contribuíram de forma significativa para a formação das respectivas identidades docentes:

O Prof. [...] foi muito mestre comigo. Mestre com “M” maiúsculo, porque eu trabalhava ali no laboratório de Matemática, ele dava aula até o primeiro tempo, aí ele me chamava e falava assim: “Vai lá na frente e dá aula agora,

⁶⁹ Texto original: “autocompreensión en representaciones que un actor hace de si mismo como construcciones subjetivas y su diferenciación respecto a quiénes son los otros. Este proceso biográfico tiene un carácter de construcción en el tiempo de una trayectoria”.

⁷⁰ Texto original: “representaciones y construcciones que confieren las personas de su entorno (alumnos, colegas, padres). En último extremo la identidad profesional se construye (y vivencia) cotidianamente en ese ‘cruce de miradas’ entre profesorado, padres y alumnado. En este proceso relacional se refiere al reconocimiento que acontece en un espacio y tiempo determinado, contextualmente situado”.

fala sobre tal assunto”. Ele se sentava na última carteira, e eu tremendo na base, e tudo que eu errava ele me corrigia. Falava: “Não é exatamente assim”. Ele ia me corrigindo, delicadamente, mas me corrigindo. Então, eu aprendi muito (Katherine, EN, 27 dez. 2021).

Teve um episódio com a Prof.^a Regina que nos incentivava a desenvolver o pensamento algébrico e geométrico. Se dava aí o rompimento com a visão da Matemática construída nos anos finais do ensino fundamental. Passo a ver a Matemática como um objeto passível de discussão. [...] O Alfred, eu vejo muito dele, a simpatia do Alfred, a forma de conversar com os alunos, carinho que ele tinha com os alunos, a preocupação. A Regina, esse espírito engajador, de questionar as coisas. Eu brinco que a Katherine tinha esse carinho, mais a questão de cobrança que ela tinha. Eu falo: eu nunca tirei um 10 com a Katherine. Era tipo, 9,8. Mas aí ia olhar porque fiquei com 9,8. “Ah você esqueceu de colocar uma vírgula”. Essa cobrança dela faz parte da formação que tinha que ter. Porque se ela não cobra a gente não aprende, a gente dispersa. Se a pessoa que está dando aula não cobra aquilo, qual a importância que eu vou dar? (Isaac, EN, 26 out. 2021).

Tanto Katherine como Isaac apresentam episódios dos quais emergem a representatividade de outros sujeitos para a formação identitária. Para Katherine, a figura do professor se apresentou como um referencial quanto aos conhecimentos relativos ao ensino de Matemática. É a partir do outro que Katherine configura sua identidade docente, pois ela se mostra receptiva às colocações do professor, ou seja, Katherine se apresenta como vulnerável a essa situação. Segundo Lasky (2005, p. 901, tradução minha⁷¹),

a vulnerabilidade é uma experiência emocional multidimensional e multifacetada que os indivíduos podem sentir numa série de contextos. É um estado fluido de ser que pode ser influenciado pela forma como as pessoas percebem a sua situação atual e como esta interage com a sua identidade, crenças, valores e sentido de competência. É um estado de ser flutuante, com incidentes críticos que atuam como gatilhos para intensificar ou, de outras modos, alteram o estado de vulnerabilidade atual de uma pessoa.

Essa fluidez que possibilita que Katherine forme sua identidade profissional a partir do contato com o professor também ocorre com Isaac. Isaac traz para sua narrativa as características que observou em seus professores, às quais atribui significado e, assim, mostra-se vulnerável a essas experiências, as quais podem agir como elementos formadores de sua identidade docente. Todos esses episódios acabam agindo, da forma como define Lasky (2005), como incidentes críticos, os quais atuam como gatilhos para desencadear no professor a constituição da identidade docente.

⁷¹ Texto original: “Vulnerability is a multidimensional, multifaceted emotional experience that individuals can feel in an array of contexts. It is a fluid state of being that can be influenced by the way people perceive their present situation as it interacts with their identity, beliefs, values, and sense of competence. It is a fluctuating state of being, with critical incidents acting as triggers to intensify or in other ways change a person’s existing state of vulnerability”.

Minha narrativa se aproxima dos relatos de Katherine e Isaac. Ao refletir sobre minhas práticas docentes, afirmo que muitas das crenças e conhecimentos apropriados ao longo de minha trajetória na docência sofreram fortes influências de professores que fizeram parte de minha formação. A partir do estabelecimento dessas relações, fui constituindo minha identidade docente, apropriando-me das características que se enquadravam em minha concepção de um bom professor.

Caroline (EN, 8 nov. 2021) também destaca sujeitos que se fizeram importantes, a partir do momento do estágio supervisionado:

Já no segundo estágio tive a oportunidade de acompanhar uma professora muito boa. Ela tinha turmas da quinta à oitava série e era muito certinha, a lousa ela fazia organizada, o material dos alunos, ela corrigia. Sabe aquela professora de Matemática que o pessoal fala que é chata, brava? Ela era bem assim, mas as aulas dela eram muito boas. Muito tradicional. Não vou falar que ela gostava de coisa diferente não. Acho que até hoje ela deve ser assim. Mas ela era muito certinha com os alunos. Na correção das atividades, ela dava devolutiva, cobrava deles. Também, na hora de explicar, ela era muito metódica e isso foi legal. Quando era para dar aula, ela falava: “Você vai vir como estagiária, você vai dar aula”. A partir daí, decidi não mudar de curso por dois motivos: primeiro, desejava me formar rápido; e segundo, com a experiência desse último estágio acabei gostando da prática docente com as crianças, me apaixonei. Eu mudei totalmente a perspectiva da Licenciatura. Passei a gostar da Matemática para dar aula mesmo, e não pensando que é uma ponte para eu fazer outro curso.

Constato o quão importante foi o contato com a prática profissional do outro para Caroline. As práticas adotadas pela professora acabam por aproximar Caroline da profissão docente, mudando sua visão quanto ao curso de Licenciatura em Matemática. Existe uma abertura da professora, a qual cede o espaço de sua sala de aula para Caroline realizar seu trabalho de estagiária, fator que colabora para o bom desempenho dessa função.

Explorei aqui os vestígios da formação da identidade docente ao longo da Graduação. Na sequência, volto meu olhar para os indícios que emergem após o período do curso de Licenciatura em Matemática.

A trajetória profissional após a Graduação

O início da carreira docente é berço para muitas significações, as quais podem atuar como elementos constituintes da identidade docente. Sendo assim, direciono meu olhar para os indícios relacionados à atividade profissional dos participantes.

Alfred, Sophie e Joseph iniciam sua atividade profissional antes mesmo de terem concluído a Graduação. Essa especificidade acaba por desencadear processos que já

mencionamos anteriormente, como é o caso do aprendizado, narrado por Joseph, quanto aos objetos da Matemática básica. Estes foram aprendidos por conta das demandas do exercício da docência, mas se configuraram como importante fator para a melhoria no desempenho dos componentes curriculares da Graduação relacionados ao Cálculo.

Os três professores iniciam essas atividades na Educação Básica, na escola pública, assim como ocorre com outros participantes, incluo-me nesse grupo. A escola pública acaba se consolidando como um ambiente de formação inicial dos profissionais docentes. É fato que este início de trajetória apresenta seus desafios específicos, como no excerto da narrativa de Sophie (EN, 8 jul. 2021):

Ainda cursando a Licenciatura, comecei a trabalhar como professora eventual da rede pública de ensino. No início da carreira, encontrei dificuldades, tanto financeiras, como com relação ao contato com a equipe gestora da escola. Foi muito difícil estabelecer relações com os outros professores da escola. Professores que não são parceiros. Você entra em uma sala dos professores, toda tímida, você ainda é aluna, você não sabe fazer as coisas ali, fazer a burocracia. Aí você pergunta, o colega não te ajuda. Você entra na sala dos professores e fala: “Boa tarde!” Toda meia acanhada, de dez, dois te respondem, o resto conversando em paralelo, nem olham para o professor novo que chegou. Eu passei por estas situações.

Sophie expressa seu desconforto ao iniciar sua trajetória profissional, em especial no contato com outros docentes da escola em que se inseria. Ela atribui importância à necessidade do estabelecimento de parcerias com outros professores, fator que emergirá outras vezes durante sua narrativa. É possível relacionar a relevância do outro sujeito para a formação docente com a definição apresentada por Vaillant (2008, p. 19, tradução minha⁷²):

As identidades dos professores podem ser entendidas como um conjunto heterogêneo de representações profissionais e como uma forma de responder à diferenciação ou identificação com outros grupos profissionais. Existem múltiplas identidades que dependem dos contextos de trabalho ou pessoais e das trajetórias de vida profissional. A identidade profissional dos professores é assim apresentada como tendo uma parte comum a todos os professores e uma parte específica, em parte individual e em parte ligada a contextos de trabalho diferenciados. É uma construção individual ligada à história do professor e às suas características sociais, mas também uma construção coletiva ligada ao contexto em que trabalha.

⁷² Texto original: “Las identidades docentes pueden ser entendidas como un conjunto heterogéneo de representaciones profesionales, y como un modo de respuesta a la diferenciación o identificación con otros grupos profesionales. Existen identidades múltiples que dependen de los contextos de trabajo o personales y de las trayectorias de vida profesional. La identidad profesional docente se presenta, pues, con una parte común a todos los docentes, y una parte específica, en parte individual y en parte ligada a los contextos diferenciales de trabajo. Se trata de una construcción individual referida a la historia del docente y a sus características sociales, pero también de una construcción colectiva vinculada al contexto en el cual el docente trabaja”.

Embora a identidade docente tenha seu caráter subjetivo, ela também apresenta nuances que advêm do coletivo, nas interações com outros sujeitos que desempenham a mesma atividade, que pertencem ao mesmo grupo. Assim, tais aspectos de formação só podem ser construídos pelo sujeito a partir da interação com outros professores, pois muitos saberes docentes são elaborados historicamente e socializados no interior do grupo a partir das relações que se estabelecem nas instituições de ensino. No entanto, a situação vivida por Sophie é comum ao professor iniciante, pois, na maioria das vezes, não há uma acolhida quando este adentra à escola, na condição de professor e não mais de estudante ou estagiário. A socialização do professor no início de carreira é constituinte de sua identidade profissional, como analisam Tardif e Raymond (2000, p. 238):

a socialização e a carreira dos professores não são somente o desenrolar de uma série de acontecimentos objetivos. Ao contrário, sua trajetória social e profissional ocasiona para eles custos existenciais (formação profissional, inserção na profissão, choque com a realidade, aprendizagem na prática, descoberta de seus limites, negociação com os outros etc.) e é graças aos seus recursos pessoais que eles podem encarar esses custos e suportá-los. Ora, é claro que esse processo modela a sua identidade pessoal e profissional, e é vivendo-o por dentro, por assim dizer, que eles podem tornar-se professores e considerar-se como tais aos seus próprios olhos.

Caroline, Isaac, Katherine e eu também iniciamos a carreira a partir da docência na educação básica, na escola pública. Assim como os colegas anteriores, encontramos dificuldades nesse início de trajetória. Nesse sentido, observo a narrativa de Caroline (EN, 8 nov. 2021):

No início, tive dificuldades com os alunos do sexto ano, pois estes não estavam alfabetizados. Os alunos não conseguiam registrar os cálculos de forma que eu conseguisse compreender. Desenvolvi a prática de perguntar e anotar os significados dos registros produzidos.

Mais adiante, Caroline (EN, 8 nov. 2021) nos conta sobre um curso de Especialização em Educação Infantil, o qual realizou logo após concluir a Graduação:

Ao terminar a Graduação, iniciei um curso de Especialização em Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Encontrei uma divergência entre o cenário deste curso e minha formação inicial, mas o contato com os professores pedagogos colaborou para esse momento de formação. As professoras pedagogas não sabem nada de Matemática, mas a gente, professor de Matemática, não sabe nada de Pedagogia, não sabe como lidar com o aluno, como entender as fases que o aluno passa.

Em meio às dificuldades encontradas no início da carreira docente, ao entrar em contato com professores pedagogos, Caroline tomou consciência da importância do conhecimento pedagógico para a condução de suas aulas. Ao reconhecer que o professor de Matemática não

sabe nada de Pedagogia, é possível estabelecermos relações com um possível déficit na formação de conceitos nessa área, possivelmente por conta das experiências durante o curso de Graduação. Esse contato com um grupo diferente, professores pedagogos, fez com que Caroline adentrasse em outras práticas pedagógicas, possibilitando que novos elementos passassem a integrar sua identidade docente. Surge assim um foco nos saberes docentes de ordem pedagógica.

Ao refletir sobre minha experiência inicial na docência na Educação Básica, em escola pública, vejo o quão desafiadores se apresentaram os primeiros momentos em sala de aula. Da mesma forma que Caroline, comecei minhas práticas a partir da atuação em um sexto ano do Ensino Fundamental. Embora, naquele momento, contasse com o conhecimento matemático necessário para conduzir aquelas aulas, faltava-me muito conhecimento pedagógico para conseguir orquestrar as diversas demandas dos estudantes. Ao contrário da narrativa trazida por Sophie, contei com o apoio de diversos professores mais experientes, com os quais pude me apropriar dos saberes necessários para o exercício da atividade docente. Tais saberes, da forma como ocorreu com Caroline, modificaram minha forma de compreender a ação do professor em sala de aula e atuaram como elemento formador de minha identidade docente, na qual é possível identificar elementos relacionados a cada um dos professores que, em um período ou outro, fizeram ou fazem parte de minha trajetória profissional.

Tardif e Raymond (2000, p. 232) consideram que o saber profissional dos professores

encerra também aspectos psicológicos e psicossociológicos, na medida em que exige um certo conhecimento de si mesmo por parte do professor (por exemplo, conhecimento de seus limites, de seus objetivos, de seus valores etc.) e um reconhecimento pelos outros, que vêem o professor tornar-se, pouco a pouco, um de seus colegas, alguém em quem podem confiar e que não precisam vigiar ou guiar. Ainda assim, esse conhecimento de si mesmo e esse reconhecimento pelos outros representam um desafio maior para os professores contratados, pois a situação deles dificulta a sua obtenção.

E a construção de um repertório de saberes profissionais vai ser condicionante na constituição identitária do professor.

Entre os professores participantes desta pesquisa, apenas Leonardo iniciou sua trajetória profissional docente na Educação Básica, em instituições de ensino da rede privada. Leonardo também iniciou sua atividade profissional antes do término da Graduação, atuando como monitor em uma instituição da rede privada de ensino. Ele destaca a importância que essa primeira oportunidade teve em sua formação, possibilitando, assim, a construção de saberes de ordem didática em sua formação.

Ao concluir a Graduação, Leonardo continua seu trabalho na rede privada de ensino, agora como professor, atuando no Ensino Fundamental. Dessa situação, emerge um importante fator para a carreira de Leonardo, as relações sociais no contexto escolar. Nesse excerto de sua narrativa, há não só essa dinâmica, mas também detalhes do trabalho do professor de Matemática na rede privada de ensino a partir das percepções de Leonardo:

Por intermédio do Prof. [...], iniciei minhas atividades em reconhecida escola da rede privada de ensino em Campinas/SP, no ensino médio. Atuei nesta escola por 10 anos. Na rede privada de ensino, o estabelecimento de relações com as pessoas auxilia no conhecimento das oportunidades de trabalho. Eu me desenvolvi profissionalmente, mas sempre em um viés assim, nesses colégios o professor vira uma máquina de ficar reproduzindo aquele conhecimento sem pensar muito. São apostilas, aquele material vem e você vai, vomita aquele conteúdo, enfim, é assim (Leonardo, EN, 1 dez. 2021).

As características da rede privada de ensino atuam como elementos constituintes da identidade docente de Leonardo, a partir tanto das relações interpessoais, as quais se apresentaram como fundamentais para seu desenvolvimento profissional, quanto das características específicas do trabalho docente, as quais não priorizam a criatividade do professor, mas sim a execução de um ensino parametrizado pelos materiais didáticos adotados pela instituição de ensino. Destaco aqui que, embora tais características façam parte das práticas docentes de Leonardo na rede privada de ensino de Educação Básica, estas não integram seu trabalho em outros contextos de trabalho, fator que será mais bem explorado mais adiante.

Leonardo e Sophie relatam a não identificação deles com determinados contextos de trabalho. Leonardo narra as dificuldades encontradas no trabalho com crianças. Logo no início da carreira, deparou-se com o trabalho no Ensino Fundamental. Ao descrever tal situação, afirma: “*Não tive facilidade em trabalhar com crianças*” (Leonardo, EN, 1 dez. 2021). Mais adiante, descreve um episódio ocorrido quando trabalhava em uma escola pública com o Ensino Fundamental:

Nunca havia dado aulas na rede pública devido às oportunidades que foram surgindo na rede particular. A experiência na escola pública foi traumatizante. Tive muita dificuldade em controlar os alunos. Não sou um professor que fica contando piada, dando show. Eu vou e dou a minha aula, não sei contar piada, sei dar aula. [...] Eu sei que eu comecei a dar aula e eu nunca tive muita paciência para dar aula para criança, esse negócio de ficar chamando a atenção, isso nunca foi a minha praia. A escola era organizada, as crianças. Eu fui, tentei, fiquei uns dois meses. Chegou um dia, eu me levantei, no meio da aula e saí da sala, conversei com o coordenador e disse que não tinha condição: “Eu não tenho condição de dar aula para essas crianças”. Eu lembro de uma cena de quando saí, eu falei, vou embora que eu não aguento mais. Veio uma menininha assim, veio no portão e falou: “Professor não vá embora não.” Mas saí e fui embora mesmo. Essa foi a minha única experiência na Educação Básica, que foi até traumatizante. Até

então eu só tinha dado aula no Ensino Fundamental, por um ano, logo que eu me formei. Depois eu fui só para o Ensino Médio e Superior (Leonardo, EN, 1 dez. 2021).

Leonardo deixa evidente sua não identificação com o trabalho com crianças. Também expressa sua concepção do trabalho docente ao afirmar: “*Tive muita dificuldade em controlar os alunos. Não sou um professor que fica contando piada, dando show. Eu vou e dou a minha aula, não sei contar piada, sei dar aula*”. O tradicionalismo presente nessa fala pode estar relacionado às experiências vividas por Leonardo durante sua escolarização básica, pois, durante todo esse período, frequentou instituições de ensino pautadas em um formato educacional tradicional. Essas vivências atuaram como elemento constituinte de sua identidade docente, sendo reforçadas a partir das práticas desenvolvidas na rede privada de ensino.

É importante destacar que o conteúdo que se ensina também atua na constituição da identidade docente. Quando falamos em conhecimento a ser ensinado, conforme Marcelo (2009), este se divide em *conhecimento substantivo*, o qual se faz a partir dos saberes relacionados ao conhecimento geral da matéria que se está a ensinar, ou seja, em nosso caso, os objetos matemáticos; e em *conhecimento sintático*, o qual se faz a partir da visão que o professor tem dos paradigmas da disciplina lecionada, da legitimidade e das perspectivas de pesquisa na área do conhecimento em que se insere. Da junção desses dois conhecimentos, surgem as significações de que o professor se apropria e que, conseqüentemente, regem suas práticas em sala de aula.

Quanto aos currículos de formação docente, Marcelo (2009, p. 120) afirma:

Pois bem, se observamos as estruturas curriculares dos programas de formação docente, encontramos uma clara fragmentação e falta de coordenação entre os diferentes tipos de conhecimento aos quais nos referimos anteriormente. De um lado, apresentam os conteúdos disciplinares e, de outro, os “pedagógicos”. A identidade profissional docente se fortalece com relação aos conteúdos que se ensinam quando o currículo da formação inicial os apresenta com evidente clareza.

O que se observa é que o currículo de formação, pelo qual Leonardo foi formado na Graduação, apresentava essa separação entre os conteúdos disciplinares, a Matemática e os conteúdos pedagógicos, sem priorizar a interação entre esses, o que contribui para a desvalorização do conteúdo pedagógico.

A interação entre as experiências vividas durante a escolarização básica, durante a formação na Graduação e durante a trajetória profissional acabam por formatar a identidade docente de Leonardo. Deixam, assim, fortes marcas quanto à rigidez do ensino e a sua

preferência por atuar com alunos mais velhos, em turmas em que ele possa ensinar conteúdos mais voltados à Matemática pura, com a qual sempre explicitou maior aproximação.

Nesse sentido, a narrativa de Leonardo tem similaridades com a narrativa de Sophie, a qual também traz como marcas sua identificação com um modelo educacional pautado na rigidez do professor. Ao ingressar na rede pública de Educação Básica, Sophie (EN, 8 jul. 2021) passou por um conflito entre suas concepções de ensino e aquelas empregadas no cotidiano dessas instituições de ensino:

Na verdade, não gostei de trabalhar na escola pública, tive muitas dificuldades no contato com as equipes gestoras das escolas. Eu sempre estudei em escola pública. [...] Embora tenham surgido outras oportunidades de trabalhar na rede pública, decidi não participar dos concursos e processos seletivos. Porque o que eu ando vendo aí não está muito sério. Esse negócio que vai passando, eu falo por mim. O aluno não faz nada, só atrapalha, ele vai lá sei lá para quê, mas vem a orientação do coordenador para dar um trabalho e dá 5 de nota que ele vai passar. Isso acabava comigo! Jogava o meu diploma no lixo, picava, amassava e pisava, sabe? E eu não dava, e eu mantinha. Confrontava o coordenador, e o coordenador batia de frente comigo, era um inferno! Ele não vai ficar, aí passa no conselho. Todos os professores davam, eu não dava. Aí passava o aluno pelo conselho.

Sophie também advém de uma escolarização básica que se deu em uma escola pública. Em sua narrativa, destaca como importante característica a rigidez do ensino. Ao se deparar com a realidade de escola pública, agora como docente, Sophie entrou em um processo de crise e questionou as políticas adotadas, as quais confrontavam suas crenças constituídas, desde a Educação Básica. Tal situação acabou também por afastar Sophie do exercício da docência na rede pública de ensino, pois não houve aceitação por parte dela quanto aos objetivos traçados por essas instituições de ensino.

Ainda no âmbito das experiências profissionais, destacamos o trabalho desenvolvido por Alfred, Katherine, Leonardo e Isaac como instrutores do laboratório de ensino de Matemática. Esse trabalho se deu em continuidade ao desenvolvido por eles enquanto estudantes monitores voluntários. Essas vivências se fizeram de grande importância para a constituição da identidade docente deles.

Saindo um pouco da esfera da atividade profissional, volto-me para os momentos de formação acadêmica, após a Graduação, frequentados pelos participantes desta pesquisa, visto que ingressaram em programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação, sendo exceção apenas Leonardo, que ingressou em um programa relacionado à Engenharia Espacial.

Embora Alfred, Katherine, Caroline, Joseph, Sophie, Isaac e eu tenhamos passado pelo programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação, a forma com que cada um de nós

significou essa experiência apresenta divergências. Para Katherine e Isaac, a experiência de cursar o Mestrado na área de Educação foi citada em suas narrativas, porém as significações produzidas não se relacionam diretamente com os objetos estudados em suas produções acadêmicas. Ao descrever esse período, Katherine (EN, 27 dez. 2021) conta:

A pesquisa de Mestrado gerou muita aprendizagem a partir dos livros lidos. É um aprendizado contínuo, assim como na função de professor. Foi uma possibilidade de enxergar o lado prático e o lado teórico dos estudos. Considero que os estudos teóricos são um excerto do real. Uma experiência de um sujeito.

Embora Katherine descreva a experiência do Mestrado como um aprendizado contínuo, ela aponta com principal característica do trabalho desenvolvida a leitura de livros, os quais considera “*um excerto do real*”, “*uma experiência de um sujeito*”. Se, por um lado, é fato que toda pesquisa se apresenta como um excerto do real, a observação desse excerto possibilita a compreensão desse real a partir das lentes teóricas que as leituras podem promover.

A trajetória de Isaac do programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação se deu a partir de um Mestrado não concluído. Isaac (EN, 26 out. 2021) iniciou sua pesquisa a partir da investigação do pensamento algébrico, narrando esse período da seguinte forma:

Em 2011, eu havia sido efetivado no estado de São Paulo, entrei no Mestrado, no final de 2010. Minha orientadora era a Regina. Comecei todo o processo de Mestrado, fazendo pesquisa no ensino de Álgebra, ali no pensamento algébrico, desde o com valor, até o algébrico formal, que é a abstração pura.

Ao iniciar a trajetória no Mestrado, Isaac se identificou com a pesquisa do pensamento algébrico, a partir da orientação da Prof.^a Regina, a qual é citada por ele como um referencial enquanto docente. Porém, após diversas dificuldades envolvendo questões de saúde de familiares, assim como de sua própria condição, teve que interromper a produção de sua dissertação. Sobre quando o prazo de interrupção se encerrou, Isaac (EN, 26 out. 2021) afirma: “*decidi não retornar com a pesquisa, pois o que havia escrito já não fazia mais sentido. Já não pensava mais daquela forma*”.

A interrupção da dissertação de Mestrado de Isaac fez com que ele mudasse sua trajetória de formação a partir de novas significações construídas durante o período de afastamento. Cabe aqui ressaltar que, durante este, Isaac já desempenhava a função de professor do Ensino Superior, função da qual também foi obrigado a se afastar por questões de saúde. Ao retornar, deparou-se com um novo cenário:

Por conta de normatização do MEC, a qual obrigava a todos os docentes do Ensino Superior a terem, no mínimo uma especialização, sou afastado das funções da docência no Ensino Superior. Por conta disso, cursei uma

Especialização em ensino de Física. Nesse curso, tracei relações entre o ensino de Física e o escotismo. Desenvolvi reflexões sobre os conceitos, habilidades e atitude necessários tanto para o ensino de Física como para o escotismo (Isaac, EN, 26 out. 2021).

O distanciamento da pesquisa em Educação Matemática e a aproximação da pesquisa com foco no ensino de Física direcionaram Isaac para novas motivações, as quais o fizeram abandonar a produção do Mestrado. Vale ressaltar que esta pesquisa no ensino de Física se aproxima mais da investigação de um cenário da aplicação dos conceitos físicos envolvidos no cenário de pesquisa. Para tanto, Isaac direcionou sua zona de interesse para a investigação de questões relacionadas à aplicação de conceitos da Matemática e da Física.

Já a experiência de Sophie na trajetória do Mestrado difere das de Katherine e Isaac. Ao narrar esse período, elenca diversos elementos constituintes dessa prática:

Em meio ao início de minha carreira docente, sou convidada para participar do processo seletivo para o Mestrado, pleiteando uma bolsa de estudos pela Capes. Fui aprovada e comecei a cursar o Mestrado sob a orientação da Prof.^a Adair. No projeto de pesquisa, acompanhei uma professora do Ensino Fundamental, anos iniciais, em especial olhando para suas práticas relacionadas ao ensino de Matemática. Destaco a importância da parceria que estabeleci com a professora regente da sala de aula em que estava desenvolvendo minha pesquisa. Notei a dificuldade que essa professora tinha para com o ensino de Matemática. Durante o período da pesquisa, participei das aulas auxiliando a professora na condução das aulas de Matemática. Meu projeto de pesquisa se deu em um contexto de integração com o trabalho de outros mestrandos em diversas áreas da Educação Matemática. O que atrapalhava os estudantes eram as crenças limitantes, a braveza do professor, esse tipo de coisa, a relação aluno e professor. Mas ali eu enxerguei que esses alunos poderiam também virar professores e carregar esses problemas. E eu me deparei com a professora, que ela foi uma que tinha problemas com a Matemática desde criança, se torna pedagoga, detestando a Matemática, mas ela tem que ensinar. Nesse percurso, percebi as possíveis relações entre o tema que estava pesquisando no Mestrado e o que havia desenvolvido no período da iniciação científica, na Graduação (Sophie, EN, 8 jul. 2021).

Sophie se sensibilizou com a fragilidade das práticas relacionadas ao ensino de Matemática no cenário de pesquisa observado. A partir da identificação das crenças, as quais se apresentavam como limitantes para a professora parceira na realização da pesquisa, Sophie desenvolveu sua dissertação de Mestrado.

Traçando relações entre atividades previamente realizadas no programa de iniciação científica durante a Graduação, Sophie continuou suas significações sobre a temática das crenças sobre o ensino de Matemática. É interessante traçar a relação entre o ensino rígido para com o qual Sophie declara apreço e as crenças limitantes identificadas por esta em sua pesquisa de Mestrado, as quais confrontam tal concepção de ensino. São as contradições que marcam as

trajetórias dos professores, principalmente quando eles se envolvem com as práticas de pesquisa, as quais, muitas vezes, contradizem-se com as práticas de sala de aula e suas próprias crenças sobre o ensino e a aprendizagem de Matemática.

Alfred também fez Mestrado em Educação, mas em sua narrativa ele destaca apenas o período vivido no Grucomat. Sua sala de aula na escola pública se constituiu em um laboratório para a realização de diversas investigações relacionadas à Educação Matemática.

E minha escola foi assim uma espécie de laboratório para a gente, por conta do grupo de pesquisa; a gente fazia as atividades e aplicava com os alunos; recolhia o registro dos alunos e levava para o grupo para a discussão e análise do que era produzido. E esse movimento de produzir material, trabalhar com o aluno efetivamente na sala de aula, voltar e analisar, foi um período que eu sinto muita falta hoje, que foi um período de bastante produtividade, de bastante produção de conhecimento (Alfred, EN, 28 jul. 2021).

A sala de aula de Alfred constituiu-se em um espaço de intensa produção de conhecimento pedagógico, no qual não só Alfred teve a possibilidade de produzir significações, mas também outros sujeitos do mesmo grupo de pesquisa acabaram por realizar suas pesquisas. Alfred se colocou como vulnerável à possibilidade da utilização de sua sala de aula como um espaço de construção do conhecimento pedagógico; além disso, participou ativamente dessa construção.

Alfred, ao atuar de forma colaborativa com outros professores, rompeu com a concepção discutida por Marcelo (2009, p. 122):

Os professores geralmente continuam enfrentando sozinhos a tarefa de ensinar. Apenas os alunos são testemunhas da atuação profissional dos professores. Poucos profissionais se caracterizam por maior solidão e isolamento. Ao contrário de outras profissões ou ofícios, o ensino é uma atividade que se realiza sozinho.

O autor ainda introduz que a instauração de ambientes pautados na colaboração, no trabalho conjunto docente, propicia a geração de conhecimento pedagógico, quebrando, assim, com a lógica do isolamento, situação que se faz presente em muitos cenários de prática profissional docente. O que identifiquei a partir do relato de Alfred é a constituição de um cenário que vai ao encontro de tais premissas.

Para Caroline, Joseph e eu, o ingresso no programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação, com a realização do Mestrado, fez-se como a parte da entrada para o mundo da pesquisa em Educação. Nós nos inserimos nessas práticas de pesquisa e seguimos nessa perspectiva até os dias de hoje a partir de nossa produção acadêmica.

Caroline (EN, 8 nov. 2021) descreve as motivações que a levaram para o ingresso no Mestrado:

Cursei o Mestrado trabalhando. Fui em busca do Mestrado por conta de, ao sair da Graduação, não me sentir preparada para a sala de aula. O estágio foi muito importante neste processo de preparação. Meus colegas de trabalho julgavam desnecessário o empenho em cursar o Mestrado. E, quando eu ingresso no Mestrado, eu começo a dar aula na EJA e foi a minha grande paixão, porque participar da EJA foi outra coisa para mim. Comecei a olhar as coisas muito diferentes, uma outra perspectiva no contato com os alunos. Perceber as dificuldades para eles entrarem em sala de aula, permanecerem. Daí decidi realizar minha dissertação de mestrado a partir da temática da EJA. Eu fiz todo o Mestrado trabalhando, já que eu queria fazer em minha própria sala de aula, não tinha como fazer em outro lugar.

Desenvolver a pesquisa em sua própria sala de aula possibilitou para Caroline uma prática reflexiva sobre seu trabalho docente, em especial, relacionada à temática da EJA, pela qual Caroline tem grande apreço. A partir das significações produzidas nesse período, Caroline se direcionou para o Doutorado, no qual investigou novamente o cenário da EJA, a partir da resolução de problemas matemáticos. Vale lembrar que ela fez o Mestrado na USF e o Doutorado na Unicamp, visto que, naquela ocasião, ainda não havia o curso de Doutorado no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação na USF.

As experiências relacionadas à pesquisa direcionada às questões de Educação fazem com que Caroline direcione sua carreira para a atividade de pesquisadora, característica que integra sua identidade docente. Ela se constitui uma pesquisadora em Educação Matemática, identidade que mantém atuando numa universidade pública federal.

A trajetória de Joseph se aproxima dos caminhos trilhados por Caroline. A partir das experiências do Mestrado, Joseph também encaminha sua trajetória profissional para a pesquisa em Educação. Em sua narrativa, descreve: “*O Mestrado foi um divisor de águas para a minha formação profissional. Nisso, o papel desempenhado pela orientadora se colocou como um referencial. Foi muito importante.*” (Joseph, EN, 14 jan. 2022). Assim como Caroline, ao término do Mestrado, realizado na USF, ele ingressou numa universidade pública federal e deu continuidade a seus estudos no Doutorado na UFSCar e assumiu sua identidade como educador matemático.

Vejo que minha trajetória se direciona para os mesmos rumos de Caroline e de Joseph, pois as práticas do Mestrado se constituíram como a porta de entrada para a pesquisa em Educação. No período do Mestrado, realizei a pesquisa dentro de minha sala de aula, fato que possibilitou o desenvolvimento de uma análise crítica de minha prática pedagógica. Em continuidade, nesta pesquisa de Doutorado, investigo a formação da identidade docente do

professor de Matemática. Assim, a cada nova descoberta nessas pesquisas, novas experiências se concretizam e atuam como elementos formadores de minha identidade docente, tal como ocorre neste momento ao refletir sobre minha trajetória na Pós-Graduação.

A trajetória de Leonardo se diferencia da nossa. Na Pós-Graduação, ele realizou seu Mestrado em Engenharia Espacial, distanciando-se de sua formação inicial, Licenciatura em Matemática, e aproximando-se das questões voltadas à aplicação da Matemática e da Física. Já no Doutorado investigou questões relacionadas à História. Em sua narrativa, assim ele se define diante de sua relação com a área de Educação:

Aí você como licenciado pode ajudar nessas áreas de ensino. Eu nunca pesquisei, minha área não é Educação, porque eu acho que esse é um dos problemas de Educação, as pessoas acham que todo mundo pode falar de educação. Eu não entendo isso. Eu nunca me dediquei a estudar Educação. Eu tenho algumas leituras superficiais, mas não é meu objeto de estudo. Então, eu não tenho nenhuma condição de fazer uma discussão séria sobre Educação. Para mim, isso é muito claro (Leonardo, EN, 1 dez. 2021).

Ou seja, mesmo tendo iniciado sua trajetória de formação acadêmica a partir de um curso de Licenciatura em Matemática, Leonardo não se vê como acadêmico da área de Educação ou Educação Matemática, identificando-se com outras áreas do conhecimento, das quais se aproximou ao longo de sua carreira.

Em meio às tramas da Pós-Graduação, surgiu outro espaço importante para a formação dos participantes e, conseqüentemente, tornou-se elemento que atua na formação da identidade docente, os grupos de pesquisa. Com exceção de Katherine, todos que ingressam no programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação da USF participaram dos grupos de pesquisa Hifopem e/ou Grucogeo/Grucomat.

Esses espaços se fizeram e fazem como um ambiente colaborativo, nos quais os professores têm a oportunidade de desenvolver pesquisa de forma colaborativa, discutindo a partir do coletivo os objetos de pesquisa de cada integrante do grupo. Os grupos de pesquisa possibilitam a concretização de experiências a partir do desenvolvimento de um olhar refletivo sobre as práticas adotadas pelos pesquisadores, contribuindo para a constituição de nossa identidade docente.

É chegada a hora de analisar o ingresso desses professores na docência no Ensino Superior, nos cursos de Graduação. Os participantes desta pesquisa se dividem em dois grupos: docentes de Instituições de Ensino Superior públicas e privadas. Início por aqueles que se direcionaram para as instituições públicas.

Caroline iniciou sua trajetória na docência do Ensino Superior na UFG. Logo de início, conta-nos sobre a relação que estabeleceu com docentes da Matemática pura e aplicada, desenvolvendo diversos trabalhos com estes, atuando como coordenadora do Pibid (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência). Em continuidade a esses trabalhos, também participa da elaboração e submissão de projeto para o Profmat (Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional), como narrado por ela:

Fiz parte do corpo de professores que submeteu o projeto para o Profmat. Era a única educadora matemática que estava participando do projeto. O Impa [Instituto de Matemática Pura e Aplicada] não aceita educadores matemáticos no projeto e barra a submissão. Mesmo assim, os colegas professores insistiram na manutenção do corpo docente como estava e conseguiram a aprovação após a troca de coordenação do Profmat. Existe uma separação entre os professores da Matemática pura e aplicada e os educadores matemáticos. Faço críticas ao formato do Profmat (Caroline, EN, 8 nov. 2021).

Podemos verificar a não legitimação do Impa quanto ao trabalho dos educadores matemáticos, como é o caso de Caroline. Mesmo com a resistência do órgão em aceitar que uma educadora matemática pertencesse ao corpo docente proponente do projeto do curso de Mestrado, os outros professores, os quais se enquadravam na Matemática pura e aplicada, insistiram na permanência de Caroline. Fica aqui marcada a necessidade de resistência por parte de Caroline, buscando conquistar seu espaço e legitimar sua área do conhecimento diante dos demais professores. Embora tenha sido acolhida, Caroline narra a dificuldade de se aproximar dos professores da Matemática, sendo que, em seus trabalhos de orientação no programa de Pós-Graduação, acabou se concentrando na EJA e nos anos iniciais do Ensino Fundamental por conta desse distanciamento dessa parte do corpo docente.

A partir dessas dificuldades, Caroline desenvolveu a capacidade de articular diferentes áreas do conhecimento. Ao se transferir para a UFMS, iniciou uma nova trajetória, também relacionada ao Pibid, trabalhando em parceria com professores da Física. Esses episódios se deram durante o regresso das atividades pedagógicas presenciais da universidade, pós-pandemia da Covid-19. Por conta disso, existia um grande distanciamento entre o corpo docente, fator desafiador para Caroline.

Quanto à aproximação em relação aos professores da Matemática pura, Caroline (EN, 8 nov. 2021) narra: “*E se eu for falar para você que eu sou excelente na Matemática pura, eu não sou não. Critico um monte de coisas, mas eu aprendi a trabalhar com eles e organizar as coisas. Aprendi a entender muitas coisas do ramo deles, e eles aprenderam a entender muitas coisas do meu*”. Mais uma vez, emerge a capacidade de Caroline articular diferentes áreas, fator

que se apresenta como uma importante marca em sua atividade profissional, integrando sua identidade docente. Sua vivência em grupos colaborativos pode ter contribuído para sua constituição profissional como educadora matemática.

Quanto à trajetória de Joseph, em direção à docência no Ensino Superior, ela se iniciou em instituições privadas, atuando inicialmente no curso de Pedagogia e posteriormente nos cursos de Licenciatura em Matemática e Bacharelado em Ciências Contábeis e Administração. Joseph (EN, 14 jan. 2022) destaca algumas das dificuldades encontradas no início dessa trajetória:

Vejo que a formação obtida na graduação, na Licenciatura em Matemática, não foi o suficiente para poder lecionar com tranquilidade as disciplinas de Cálculo. No curso de Pedagogia, tive dificuldade em lidar com a aversão que os alunos tinham em relação às disciplinas de Exatas, em especial a Estatística, a qual lecionava para este curso. Havia o desejo de lecionar as disciplinas de Educação Matemática.

Dessas falas, emerge a questão da formação para o exercício da docência no Ensino Superior, sendo destacado que a formação recebida a partir do curso de Licenciatura em Matemática não dava conta das demandas de tal atividade, nem como da lida com a aversão apresentada pelos estudantes do curso de Pedagogia quanto aos componentes curriculares relacionados às Ciências Exatas. Tal situação se apresentou como uma dificuldade para Joseph no início da trajetória na docência do Ensino Superior.

Após algum tempo, Joseph ingressou como docente da Ufla, na qual, logo de início, participou da elaboração das ementas dos componentes curriculares do curso de Licenciatura em Matemática. Por conta de esse curso encontrar-se em estágio inicial, até que os componentes curriculares da Educação Matemática fossem ofertados, Joseph exerceu suas atividades de docência nos cursos de Engenharia com componentes curriculares de Geometria Analítica e Cálculo.

Na narrativa de Joseph, encontro indícios da necessidade de grande articulação entre diferentes áreas do conhecimento, na busca por estabelecer seu lugar no corpo docente da universidade.

Consegui estabelecer parcerias com outros professores para tirar as dúvidas que tinha sobre o conteúdo a ser lecionado. Eu estava alocado no departamento de Ciências Exatas o qual agrega as áreas de Estatística, Física e Matemática. [...] O departamento de Educação da Ufla era composto por professores que não eram formados na área de Educação. Desde o início, tive uma boa relação com os estudantes dos cursos. Comecei a orientar iniciação científica voluntária. Formei um grupo de estudos com alunos da Graduação. [...] Consegui fazer com que a área de Educação Matemática ganhasse espaço

nos colegiados. São muitos conflitos entre as áreas, cada um defende o seu (Joseph, EN, 14 jan. 2022).

Joseph retrata a situação do departamento de Educação da universidade, o qual se achava composto por professores que não eram da área de Educação, situação que pode gerar estranhamento, porém era a realidade posta. Ao ingressar nesse departamento, Joseph busca conquistar o espaço para os educadores, por formação, mas, para isso, tem que articular essas áreas assim como se associar com os estudantes do curso.

Da mesma forma como ocorreu com Caroline, Joseph (EN, 14 jan. 2022) também encontrou a necessidade de conquistar seu espaço no corpo docente dessa instituição:

Tinha uma situação que incomodava: no curso de Matemática, os docentes estavam se mobilizando de retirar as disciplinas de “Matemática” do currículo. Me incomoda muito os colegas não gostarem de dar aula de Matemática, inclusive querer tirar as disciplinas de Matemática do curso. Tem disciplinas que poderiam mudar a abordagem, mas tirar eu acho ruim. Porque, às vezes, você fica só com discussão da Educação Matemática e o objeto de trabalho da atividade docente que é o conteúdo, o conceito fica meio na tangente. É importante o estudante vivenciar a Matemática. Eu não vejo com bons olhos esse discurso. Concordo que a abordagem dessas disciplinas poderia mudar, mas retirá-las não seria uma boa saída.

Joseph se defronta com uma situação de dualismo entre as perspectivas da construção de um curso de Licenciatura em Matemática mais voltado à Educação Matemática ou mais voltado à Matemática pura e aplicada, tendo assim que articular entre as duas vertentes, buscando um equilíbrio.

Joseph aborda a formação dos grupos de estudo com os estudantes da Graduação. Em sua narrativa, não são raros os momentos em que expressa sua preocupação não só com o acesso dos estudantes aos cursos superiores, mas também com a permanência destes. A partir dessa preocupação, Joseph desenvolve trabalhos relacionados ao apoio pedagógico aos estudantes ingressantes. Suas vivências em grupos colaborativos durante o Mestrado reverberam sua atuação como um educador matemático no Ensino Superior.

Engajado com as demandas dos estudantes, Joseph passou a ocupar a função de Diretor de Apoio e Desenvolvimento Pedagógico, na Pró-reitoria da Ufla. Quanto a essa experiência, conta:

Aceitei essa demanda não só pela remuneração financeira, mas também por conta da possibilidade de melhorar algumas práticas da universidade. Ocorre que encontrei certa frustração por não conseguir atingir os objetivos. Foi difícil acumular as funções docentes com a função administrativa (Joseph, EN, 14 jan. 2022).

Surge aqui uma questão que permeia boa parte das narrativas dos professores: o acúmulo de tarefas no decorrer da carreira. Ao assumir essa nova função, Joseph (EN, 14 jan. 2022) se depara com o desafio de articular as atividades enquanto docente e as atividades administrativas, fator narrado da seguinte maneira: “*Estou cansado com tantas demandas. Não tenho tempo para preparar minhas aulas. Acredito que sempre estou devendo alguma coisa no semestre*” .

Leonardo também iniciou sua trajetória na docência do Ensino Superior em instituição privada; logo no início, passou a acumular a função de docente na Fatec de Jundiaí. Após um período como docente nessas instituições acumulando também a função de docente da rede privada de Educação Básica, pediu demissão de todas essas instituições e se mudou para outra região do país. Chegando nessa nova região, mais precisamente ao estado de Alagoas, após curta passagem por alguns instituições privadas, ingressou como docente da Unifal.

Ao comparar a realidade da docência no Ensino Superior nas instituições privadas e públicas, Leonardo (EN, 1 dez. 2021) narra:

Foi muito um trabalho muito legal. Demandou muito estudo, pois as disciplinas abordavam conteúdos que ainda não tinha lecionado. Foi aí que tive a primeira oportunidade de desenvolver um trabalho de pesquisa e extensão fora do Mestrado. Este é o diferencial de trabalhar em uma Instituição de Ensino Superior pública, ao invés de uma instituição privada.

Ocorre uma diferenciação entre os trabalhos desenvolvidos dentro da realidade do Ensino Superior público e privado. Como Leonardo expõe, a universidade pública possibilita ao docente o desenvolvimento da atividade da pesquisa, fator que influencia as práticas do docente que se insere nessa realidade, pois altera a forma com que este se relaciona com o conhecimento que ensinará, transformando, assim, sua identidade docente.

Na Unifal, Leonardo iniciou suas atividades de docência nos cursos de Engenharia, chegando a exercer também funções administrativas nesses mesmos cursos, assumindo a função de presidente da Fundação de Apoio da Ufal. Após certo período, acabou se transferindo para outro *campus* da universidade, deixando as funções administrativas e se inserindo em uma nova área do conhecimento, a área da Saúde, na qual lecionou componentes curriculares relacionados à Estatística.

Durante sua trajetória na docência do Ensino Superior, Leonardo passa por diversas mudanças, no que se refere tanto às instituições em que trabalha quanto às áreas do conhecimento em que se insere, emergindo, assim, a capacidade de mutabilidade de sua atividade profissional. Em todos esses espaços, ele se constitui como um professor que ensina Matemática pura ou aplicada.

Quanto ao grupo de professores que constroem sua trajetória no Ensino Superior, a partir de instituições de ensino privadas, grupo esse em que me insiro, inicio com a história de Alfred. Embora traga poucas referências à docência no Ensino Superior, podemos destacar a atuação em diversos cursos de Graduação tais como as Engenharias, a Administração, as Ciências Contábeis, atividades que se davam em acúmulo com a função de professor de Educação Básica, na rede pública de ensino. Também destaco que Alfred ingressou na docência do Ensino Superior a partir das atividades desenvolvidas por ele como estudante monitor voluntário e depois como instrutor contratado pela universidade. Após alguns anos, Alfred encerrou suas atividades como professor de Ensino Superior, definindo-se da seguinte maneira: “*Me considero um professor do ensino básico, que acredita na transformação da criança, que não desiste do ser humano*” (Alfred, EN, 28 jul. 2021).

Katherine apresenta uma trajetória que se intersecciona com os caminhos trilhados por Alfred, também ingressando na docência nos cursos de Graduação a partir do trabalho desenvolvido como instrutora do laboratório de ensino de Matemática. Katherine (EN, 27 dez. 2021) narra sua primeira experiência como docente no Ensino Superior, a qual se deu a partir da substituição de um dos docentes da instituição:

A primeira vez que eu entrei em uma sala de Graduação foi em uma sala de Engenharia. Era para ser o [nome do docente], o professor, depois seria o [nome do docente]. Eles ainda não tinham conhecido o professor de Álgebra. E era uma sexta-feira. Eu fui até a sala dos professores, peguei a lista, não era numerado pela quantidade de alunos. Eu falei assim, eu brinquei com o rapaz do setor de apoio: “Nossa, tem 100 alunos”. E ele falou super sério comigo: “120”. Ah, meu Deus, eu subi quase, borboletas era pouco, o que tinha em meu estômago. Fui para a sala de aula, nunca me esqueço disso. Era o primeiro dia de aula de Álgebra desses alunos. Eu fiquei tão nervosa que eu dei conteúdo de umas 5 aulas para eles, em uma noite. Eu vi aquele monte de aluno, só tinha garotos. Não tem uma moça nessa sala. Vou fazer o que eu sei de melhor, e comecei. Gente, eu dei tanta matéria. Acho que eu dei toda a matéria do período.

A mudança de função de instrutora para docente não ocorreu de forma instantânea, mas sim gradativa, na qual ela construiu suas estratégias a partir das significações que elabora no decorrer de sua atividade, por meio do conhecimento da experiência. Assim, a dinâmica em que Katherine se insere em seu primeiro contato com a docência no Ensino Superior se fez recorrente nas narrativas dos outros participantes dessa pesquisa da forma como podemos observar na narrativa de Sophie (EN, 8 jul. 2021):

Você sem experiência nenhuma de universidade, em meu primeiro dia de aula, eu chorei. Eu entrei na sala de aula, era uma sala muito numerosa, que depois eles desmembraram. Era uma sala com 97 alunos, a última sala daquele prédio, que agora é [nome de um colégio], antes não era. Aquele primeiro

prédio, a última sala do terceiro andar. Eu lembro que, para chegar lá, já era difícil por conta de ser o terceiro andar, aí eu entrei naquela sala e me deparei com 97 homens, porque só tinha umas 4 meninas perdidas ali no meio, eu perdi a voz, eu não sabia o que fazer, eu deixei o material e falei que eu ia buscar um giz.

Sophie iniciou sua trajetória na docência no Ensino Superior nos cursos de Engenharia, lecionando o componente de Cálculo Diferencial. Em sua narrativa, destaca a importância do estabelecimento de parcerias com os colegas de trabalho, a partir das quais emergiram muitos aprendizados quanto ao conhecimento necessário para a docência no Ensino Superior mediante uma intensa troca de experiência.

A trajetória de Isaac na docência do Ensino Superior se inicia pouco tempo após ter concluído a Graduação. Ao ocupar a função de instrutor do laboratório de ensino de Matemática, é convidado para assumir o componente curricular de Física. Essa rápida transição da docência na Educação Básica e instrutoria para a docência no Ensino Superior é assim narrada:

O problema foi que no semestre seguinte precisou de professor de Física e me deram aula de Física. E eu acho, hoje, que isso fez muito mal para mim. Foi uma escalonada muito rápida. Tinha pouca experiência de sala de aula e estava assumindo aula em uma Graduação. Em uma disciplina de Física que, de certa forma, é fácil, mas teve uma escalonada muito rápida. Rapidamente estava como docente no Ensino Superior. [...] Não tive grande esforço para essa ascensão, e isso gerou acomodação quanto à formação. Acredito que deveria ter ficado mais tempo como instrutor apenas (Isaac, EN, 26 out. 2021).

Essa rápida passagem à docência no Ensino Superior e o acúmulo com outras funções docentes gerou uma situação de grande desconforto para Isaac, que se agravou por conta de problemas de saúde, o que levou a sua desestabilização e ao desenvolvimento de um quadro de depressão. Em sua trajetória, Isaac destacou as experiências advindas das questões relacionadas à pandemia da Covid-19. A partir de tais circunstâncias, identificou que há um déficit de conteúdo considerável nos estudantes que estão ingressando no Ensino Superior. A partir de tal demanda, direcionou-se ao trabalho com metodologias ativas, na busca pela recuperação desses conceitos.

Minha trajetória no Ensino Superior se iniciou após um período seis anos como professor na Educação Básica. É fato que essa transição entre os níveis de ensino não é imediata, muito menos tranquila. Ocorre que, durante essa transição, surge uma intensa demanda por saberes não só relacionados aos conteúdos ensinados, pelo contrário, estão muito mais ligados à atividade docente em seus aspectos pedagógicos. Trabalhar com a educação de adultos se

difere em muitas questões da educação de crianças e adolescentes, o que faz com que tenhamos que gerar novos saberes para subsidiar a prática docente. Para isso, as parcerias estabelecidas com outros professores foram fundamentais, sendo a troca de relatos de experiência fundamentais para a constituição desses saberes. Essa parceria, eu encontrei no início da docência na Educação Básica e, depois, no Ensino Superior.

Ao finalizar o destaque para os principais indícios que emergem das narrativas aqui estudadas, apresento, na seção a seguir, algumas considerações sobre a identidade docente traçada por cada sujeito que aqui se narra.

Identidade profissional docente: uma síntese

Como discuti ao longo deste trabalho, a identidade profissional docente se apresenta como construída pelo sujeito a partir dos contextos de trabalho em que se insere. Essa identidade é composta tanto por elementos subjetivos, os quais se formam a partir das significações produzidas de forma individual pelo docente, como por elementos que se formam a partir dos grupos em que nos inserimos, elementos de que nos apropriamos e levamos a nossas práticas.

Assim, apresento uma síntese daquilo que foi possível identificar como característica da identidade profissional de cada professor que participou desta pesquisa. A partir dos indícios constatados nas narrativas dos professores participantes, compreendo que entre eles há aqueles que se identificam como educadores matemáticos e aqueles que se identificam como professores que ensinam Matemática. Embora todos ensinem Matemática e sejam licenciados, destaco aqui a diferença atribuída para estes conceitos. Como educador matemático, compreendo aquele professor que ensina Matemática, mas que, a partir de suas experiências, vai se apropriando dos princípios da Educação Matemática, assumindo assim esta identidade; como professor que ensina Matemática, compreendo aquele docente que, a partir de suas experiências, aproximou-se do estudo da Matemática enquanto área do conhecimento específica, deixando de lado as questões voltadas à Educação ou à Matemática escolar.

- Alfred: apresenta-se como um educador matemático que hoje concentra sua atividade profissional na Educação Básica. Compreende o ensino de Matemática a partir de uma perspectiva que deve priorizar a produção de significados, o professor como mediador do conhecimento e aquele que se coloca à escuta de seus alunos, valorizando o saber de cada um.
- Katherine: descreve-se como uma professora que ensina Matemática. Embora exerça a docência tanto na Educação Básica como no Ensino Superior, tem sua identidade mais

fundamentada nas práticas desse último nível de ensino. Essa marca identitária ficou explicitada desde o início de sua Graduação quando se identificou com os conhecimentos matemáticos, não necessariamente os necessários ao exercício da docência na Educação Básica.

- Caroline: expõe-se como uma educadora matemática inserida nas práticas de pesquisa. Hoje, exerce a docência apenas no Ensino Superior, tanto nos cursos de Graduação como na Pós-Graduação. A capacidade de articulação entre diferentes áreas da Matemática se apresenta como marca em sua identidade profissional docente, marca esta que pode ter sido construída pela participação nos grupos de trabalho colaborativo.
- Joseph: apresenta-se como um educador matemático inserido nas práticas de pesquisa. Exerce a docência apenas no Ensino Superior, nos níveis de Graduação e Pós-Graduação. Também tem a capacidade de articular entre as diferentes áreas da Matemática e mostra-se preocupado com a organização de grupos de trabalho colaborativo para os estudantes da Graduação. Frisa a importância do estudo dos conceitos matemáticos, defendendo a relação entre conhecimento pedagógico e conhecimento específico a ser ensinado.
- Leonardo: mostra-se como um professor que ensina Matemática, inserido nas práticas de pesquisa. Exerce a função da docência apenas no Ensino Superior. Não se identifica com o trabalho no Ensino Fundamental. Apesar de ter exercido durante um período considerável a docência a partir da reprodução de modelos didáticos prontos e acabados, na rede privada de Educação Básica, apresenta capacidade de mutabilidade e criatividade quanto a sua atividade profissional; articula as áreas do conhecimento, mas sempre voltadas à Matemática pura ou aplicada.
- Sophie: revela-se como uma professora que ensina Matemática. Exerce a docência apenas no Ensino Superior. Traz em sua concepção de ensino a ideia de uma educação pautada no rigor e tradicionalismo, mesmo tendo realizado pesquisas de iniciação científica e Mestrado em Educação, com ênfase na Educação Matemática. Não se identifica com a prática docente na escola pública.
- Isaac: desvela-se como um professor que ensina Matemática. Exerce a função da docência apenas no Ensino Superior. Compreende que o ensino de Matemática deve se dar a partir da experimentação; seu foco é na Matemática aplicada. Pode-se afirmar que, desde seu ingresso na Graduação, sempre teve como foco os conteúdos matemáticos, embora defenda que a Licenciatura precisa privilegiar a Matemática escolar.

- O autor deste trabalho: apresento-me como um educador matemático inserido nas práticas de pesquisa. Exerço a docência tanto na Educação Básica como no Ensino Superior. Compreendo que a atividade docente deve priorizar a relação entre os sujeitos, valorizando o papel do outro para a formação do indivíduo.

Independentemente das aproximações de cada um de nós com a Educação Matemática ou a Matemática pura e aplicada, uma característica aparece em todas as identidades profissionais docentes dos participantes desta pesquisa: o professor em constante aprendizagem. Em todas as narrativas, há indícios da mobilização dos participantes quanto à necessidade de o professor estar em busca de novos conhecimentos, cada qual direcionado para sua área de interesse, a qual está diretamente relacionada à forma como este compreende sua atividade profissional e, conseqüentemente, como foi constituindo sua identidade docente.

A partir de todas as discussões realizadas neste trabalho, encaminho-me para as considerações finais. Nelas, destaco os principais achados da pesquisa.

CONSTRUÇÕES ATÉ AQUI: A BUSCA PELA COMPREENSÃO DESTE PROCESSO

Nada do que foi será
De novo do jeito que já foi um dia
Tudo passa, tudo sempre passará
A vida vem em ondas, como um mar
Num indo e vindo infinito
(Santos; Motta, [20--]).⁷³

Nesta jornada pela busca da compreensão da constituição da identidade docente, encontrei diversos aspectos relacionados às transformações dessa identidade ao longo do tempo. Ao explorar a complexa teia de significações apresentadas pelos participantes desta pesquisa, é possível traçar alguma relação com a letra escrita por Lulu Santos e Nelson Motta. Em “Como uma onda”, os compositores fazem referência à continuidade e ao dinamismo da vida, sobre as mudanças que atravessam nossas vidas, utilizando a analogia com o movimento do mar, “num indo e vindo infinito”. Foi assim que, após a análise de nossa trajetória, concluo que a constituição da identidade é contínua, dá-se a partir das experiências que atravessam cada um de nós. Não há como considerar que o sujeito é o mesmo após uma real experiência, pois, como Larrosa (2011) diz, a experiência nos modifica.

Portanto, é possível afirmar que a identidade docente, assim como as ondas do mar, passa por momentos distintos e se modifica ao longo do tempo a partir da infinitude de conexões que estabelece com suas experiências. Para evidenciar esses vínculos, apresento os principais achados desta pesquisa, a partir da questão elaborada para ela: quais são os processos que geram os saberes constituintes da identidade docente de professores de Matemática que atuam ou atuaram no Ensino Superior a partir da trajetória narrada por eles? Escolho apresentar a resposta de tal questionamento a partir dos objetivos específicos aqui definidos.

Conhecer a trajetória de professores egressos de um mesmo curso de Licenciatura em Matemática

Foi um processo longo e tenso, no sentido de atribuir sentidos ao que os professores relacionam a suas experiências no momento de produzir suas narrativas. Busquei compreender o que foi marcante a cada um de nós e quais foram os acontecimentos e experiências que nos constituíram e que saberes produzimos desde que nos tornamos professores.

⁷³ Trecho extraído da música “Como uma onda”, de Lulu Santos e Nelson Motta, de 1983.

Um primeiro aspecto que gostaria de destacar refere-se aos contrastes observados a partir das realidades narradas no que se refere tanto ao contexto social em que cada um de nós se insere quanto ao político educacional. Neles, são constituídas significações, as quais produzem importantes marcas na identidade docentes desses professores.

Quanto ao contexto social, para a maioria de nós, o acesso ao curso de Licenciatura em Matemática constituiu-se como um vetor que nos impulsionou para uma ascensão social. Isso se evidenciou nas narrativas de Alfred, Katherine, Caroline, Joseph, Isaac e na minha. Ter acesso ao Ensino Superior e constituir-se como profissional docente se apresentou como um fator de mudança em nossa trajetória social. A maioria de nós concluiu a escolarização básica a partir da escola pública, e tivemos acesso à universidade, fator que me chama a atenção, visto a importância de implementação de políticas públicas voltadas ao incentivo do acesso ao Ensino Superior para esses estudantes. Essa situação revelou alguns indícios importantes, tais como as referências às dificuldades impostas pelo sistema público de Educação, pois há, nas narrativas, episódios que denotam as fragilidades deste. É a partir dessas dificuldades que emergem alguns processos fundamentais para a constituição da identidade, como na narrativa de Isaac, quando descreve os desafios encontrados no ensino, levando-o a desenvolver estudos de forma mais autônoma, conjuntura também vivenciada por mim.

Quanto aos contrastes produzidos a partir do contexto político educacional, no qual cada um de nós se insere, especialmente durante a Educação Básica, identifico marcas desse contexto nas concepções quanto à atividade docente. Vejo o quão significativas são as marcas apresentadas pela identidade de Sophie quando se refere a seu período de escolarização básica ao descrever uma instituição escolar pautada na rigidez e na disciplina. Identifico que os aspectos levantados por Leonardo quando descreve sua trajetória da escolarização básica a partir de escolas do sistema privado de Educação, assim como suas experiências ao longo de sua carreira docente, acabaram produzindo uma formatação de sua identidade docente, com foco na reprodução de conceitos científicos a partir da metodologia imposta por essas instituições.

Também identifico a influência do ensino técnico para a constituição da identidade docente nas narrativas de Alfred e Caroline, pois cursar o ensino técnico produziu motivações iniciais para a busca pelo Ensino Superior relacionado aos cursos de Engenharia. Foi a partir das experiências vividas na escola técnica que esses participantes se interessaram pelo conhecimento da área das Ciências Exatas.

Vejo aqui o potencial de influência das experiências vividas na escolarização básica e a dos professores com os quais convivemos. Em diversos momentos das narrativas, há menções a professores que nos marcaram de alguma forma.

Ao olhar para minha trajetória, vejo o quão marcante foi a influência exercida por diversos professores. Certamente, muitos aspectos de minha identidade docente são provenientes de características observadas nesses professores que integraram e integram minha constante formação. Esse fator também pode ser observado nas características da identidade docente expressas pelos demais participantes ao longo de suas narrativas. É preciso levar em conta que existem especificidades na formação docente, pois, diferentemente de outras profissões, esta não se inicia quando se ingressa em um curso superior, mas sim a partir dos primeiros contatos com a profissão docente, ou seja, do início de nossa trajetória escolar, como destaca Tardif (2000).

Por meio da EN, foi possível observar as trajetórias desses professores egressos de um curso de Licenciatura em Matemática, a partir de seus discursos. Tal procedimento metodológico tornou possível a identificação de indícios relativos à constituição da identidade docente, os quais não poderiam ser observados a partir de outros caminhos metodológicos. Isso porque apenas o sujeito da história narrada poderia expressar as significações produzidas em cada experiência indicada.

Em especial, o desenvolvimento de um olhar voltado a nossa trajetória inicial fez emergir indícios que se relacionam fortemente com as características apropriadas por nós em nossa ação profissional. Esta pesquisa também possibilitou o desenvolvimento de um olhar analítico para minha própria trajetória. Com ele, pude tomar consciência de concepções sobre minha identidade docente, as quais se mostraram relacionadas às ideias narradas pelos outros participantes.

Identificar processos formativos vividos pelos professores de Matemática durante o curso de Graduação

Tendo contato com a trajetória vivida por cada sujeito, era chegada a hora de desenvolver as análises para nossos processos formativos. Embora todos nós tivéssemos a Graduação inicial num curso de Licenciatura em Matemática, nem todos apresentavam esse caminho como a primeira opção para o Ensino Superior. As marcas produzidas a partir das experiências anteriores ao ingresso no curso de Graduação direcionaram esses participantes para o interesse por outros cursos, em especial, os de Engenharia.

Para alguns docentes do grupo, havia a predisposição ao estudo de Ciências Exatas, o que direcionou a trajetória acadêmica para o curso de Licenciatura em Matemática, contrapondo-se aos próprios objetivos elencados por tal Graduação. O interesse desses docentes voltava-se à Matemática como objeto do conhecimento principal, e não à Educação Matemática, tendo como principal foco a docência. Em meio a esse conflito de interesses, os participantes foram se constituindo como professores que ensinam Matemática, aqueles que compreendem sua ação profissional apenas a partir da utilização da Matemática como instrumento para o ensino, ou como professores educadores matemáticos, os que compreendem que a Matemática se faz como objeto do conhecimento fundamental para sua atividade, porém utilizam como interface para o ensino os preceitos das teorias educacionais.

A constituição da identidade não é linear, mas um processo composto por idas e vindas. Sendo assim, em determinados momentos, o futuro professor se aproxima mais de uma prática docente voltada à Educação Matemática e, em outros momentos, de uma prática docente mais dirigida à técnica, tendo como foco apenas os objetos matemáticos.

Temos assistido, nos últimos tempos, uma forte demanda por transformação da profissão docente, desencadeando exigências quanto aos saberes docentes necessários à atividade profissional. A constante busca por novas metodologias de ensino, novos aportes do saber pedagógico, faz com que a constituição da identidade docente se faça a partir de um processo instável, com altos e baixos, pois, de forma geral, as instituições escolares enfrentam um desafio de intensa transformação com a construção de novos pilares educacionais, os quais devem deixar de lado muitas questões voltadas à educação tradicional, gerando, assim, processos de crise institucional, da forma como analisa Nóvoa (2022).

Tal demanda por transformação também impactou o formato dos cursos de Licenciatura em Matemática, como observei na composição curricular do curso na Instituição de Ensino Superior onde estudamos. Com o passar dos anos, a composição curricular desse curso, a qual, a princípio, estava quase que totalmente dirigida para componentes curriculares ligados exclusivamente para o estudo da Matemática, aos poucos foi se transformando, incluindo novos componentes curriculares voltadas ao campo da Educação Matemática. Proporcionou, assim, uma formação inicial mais comprometida com os aspectos pedagógicos do ensino de Matemática. Os professores, em suas narrativas, rememoraram aspectos que se fizeram importantes na Graduação, destacando a relevância do contato direto com os docentes do curso, a partir da observação das práticas pedagógicas por eles adotadas e que se constituíram em referências. Evidenciou-se, também, a relevância dos espaços de socialização do conhecimento,

tais como o laboratório de Matemática e os grupos de pesquisa, os quais aparecem nestas narrativas com destaque. Em minha trajetória, posso afirmar o quão positivo foi poder contar com o espaço do laboratório de Matemática para a superação de déficits do conhecimento matemático que se apresentavam naqueles momentos.

Encontro, assim, indícios que me levam a concluir que a identificação com a Matemática pura e/ou aplicada como principal objeto de estudo ou com a Educação Matemática é fruto da concepção que cada sujeito constituído sobre o “ser professor”. Cada experiência produz marcas que fazem com o que o sujeito se aproxime de uma concepção, afastando-se da outra.

Compreender as relações que se estabelecem entre as trajetórias dos sujeitos e a formação da identidade docente, da docência na Educação Básica à docência no Ensino Superior

A partir da identificação dos processos formativos vividos por esses professores, ao longo da trajetória, é necessário refletir sobre as relações pessoais estabelecidas e a forma com que tais processos impactam a formação da identidade docente. É fato que cada sujeito integra uma complexa teia de relações a partir das quais a identidade docente vai se (trans)formando, por meio não só das significações produzidas pelo sujeito, mas também dos conhecimentos observados nos meios sociais em que esse sujeito se insere. Ou seja, as práticas profissionais adotadas pelo grupo social em que cada sujeito se encontra devem ser consideradas, visto que cada sujeito pode integrar diferentes grupos sociais, que podem deter diferentes práticas sociais, possibilitando, assim, uma multiplicidade de identidades, conforme o contexto em que o sujeito se insere em cada momento.

Ao olhar para a constituição da identidade docente, não há como desconsiderar os saberes que compõem a atividade docente, assim como a origem deles. Nas narrativas, evidenciou-se que os saberes necessários à atividade docente não são advindos apenas dos estudos acadêmicos, mas são provenientes de uma diversidade de fontes possíveis, assim como afirmam Gauthier *et al.* (1998). Os saberes docentes são constituídos a partir do conhecimento da disciplina que se está a lecionar, porém esses saberes só se consolidam na prática docente por meio da construção de interfaces com os demais saberes: os curriculares, presentes nas políticas educacionais implementadas; os das ciências da Educação, os quais se materializam a partir dos estudos pedagógicos; os da tradição e ação pedagógica, vinculados ao repertório de conhecimentos observados nos comportamentos e ações adotados pelos grupos sociais em que o professor se insere; e, por último, o da experiência, que se apresenta como imprescindível, moldando-se a partir das experiências que cada sujeito teve, produzindo significações

singulares para cada um de nós. Essas fontes do saber docente não se apresentam de forma separada, pelo contrário, muitas conexões são formadas entre esses saberes, dificultando a separação desses saberes ao longo da trajetória profissional docente.

Identifiquei a relevância das características institucionais observadas nos espaços de atuação de cada participante da pesquisa. A partir das diferentes realidades relatadas pelos participantes, foi possível construir uma análise que nos possibilitou reconhecer as diferentes nuances presentes nos espaços de atuação profissional nas redes pública e privada de ensino, da Educação Básica ao Ensino Superior. Esses diferentes espaços produzem marcas em cada sujeito, fazem emergir aspectos de constituição da identidade docente a partir das questões de cunho social presentes em cada uma dessas realidades. Assim, vejo o importante papel dos contextos de trabalho na constituição profissional.

Todavia, a escola pública também tem marcas positivas na constituição das trajetórias. Observei isso no relato de professores, os quais trazem elementos que integram suas concepções da atividade docente. Como exemplo, destaquei as experiências apontadas por Isaac quando descreve episódios vividos como estudante da escola pública, voltados ao incentivo do estudo pela pesquisa. Em minha trajetória, destaco experiências tanto como estudante quanto como docente da escola pública, as quais atuaram fortemente em minhas concepções sobre a profissão docente. Assim, há que se destacar a qualidade do trabalho desenvolvido pelos profissionais da rede pública, estes, mesmo diante de muitas adversidades, conseguem superar esses obstáculos, inspirando outras pessoas a seguirem para a docência. No entanto, muitos professores que buscam qualificações profissionais como Mestrado e Doutorado não conseguem se manter na escola pública devido às condições de trabalho, aos poucos incentivos salariais e à desvalorização profissional.

Observando a perspectiva social da constituição da identidade docente, ressalto a importância das relações estabelecidas entre pares para a formação do sujeito e, conseqüentemente, para a constituição de sua identidade profissional. Não são raros os momentos em que os participantes desta pesquisa fazem menção à importância de parceiros para a produção dos saberes próprios à atividade profissional docente. Por meio da observação, das conversas nos diversos espaços da instituição, ou mesmo da socialização das inquietudes, é produzida uma complexa teia de interações, na qual todos formam e são formados. Não é possível identificar quem é o formador e quem está sendo formado, pois, em diferentes momentos, cada sujeito assume um papel distinto nessa dinâmica de constituição dos aspectos da identidade docente.

Em todas as narrativas, a porta de entrada para a docência se deu na Educação Básica, com destaque para a rede pública, a qual se apresentou como o primeiro espaço de atuação profissional, sem supervisão, para a maioria dos participantes, tendo como exceção apenas Leonardo. A rede pública de ensino possui consideráveis fragilidades, as quais se apresentam como desafiadoras para os profissionais, em especial, aqueles em início de carreira; porém, não podemos deixar de citar a importância desse espaço para a formação docente, para a constituição de nossa identidade profissional, à medida que, a partir dessas realidades, produzimos significações sobre a relevância dos saberes docentes, a partir de suas experiências tanto em sala de aula como no contato com toda a equipe escolar. Isso se evidenciou nas narrativas de Caroline e Sophie, enquanto a primeira viveu um espaço que se apresentou como acolhedor, a segunda narrou um espaço adverso, no qual encontrou dificuldades para estabelecer relações positivas com os outros profissionais que ocupavam o mesmo espaço de trabalho. Ressalto, assim, a importância da promoção de ambientes acolhedores nas instituições de ensino para os professores ingressantes.

A docência no Ensino Superior possui especificidades, quando comparada à docência na Educação Básica. Por isso, escolhi desenvolver um olhar para a transição da docência entre esses dois níveis de ensino. Para todos nós, o início da prática docente se deu a partir da escola básica, havendo o ingresso na docência do Ensino Superior, após certo tempo de exercício da profissão, ou seja, ao ingressar na docência do Ensino Superior, os participantes já haviam constituído diversos saberes de diferentes origens quanto à profissão docente. Mesmo assim, observamos a necessidade da constituição de novos saberes, próprios às especificidades já citadas.

Não há uma formação formal que objetive a preparação do professor para a docência no Ensino Superior. Qual seria o ponto de partida para essa atividade profissional? Identifiquei nas narrativas a importância dos saberes constituídos pelos participantes com a observação de outros professores que atuaram durante nossa formação acadêmica, a partir da apropriação de práticas exitosas. Ou seja, em um primeiro momento, relatamos a reprodução de modelos pedagógicos observados a partir da ação daqueles docentes tidos como bons professores.

O ingresso nos programas de Pós-Graduação também constitui os saberes docentes, especialmente os relacionados às prioridades da atividade docente. Todos nós ingressamos em programas de Pós-Graduação, havendo distinções quanto à área do conhecimento relacionada, sendo a maioria vinculada a programas da área da Educação. Mesmo, a partir dessa relativa

uniformidade, tal período de formação produziu diferentes significações para os participantes, uma vez que alguns professores se aproximaram ou se distanciaram da Educação Matemática.

A participação nos grupos de pesquisa também se colocou como um fator importante para a constituição da identidade docente. Poder desenvolver a pesquisa a partir do olhar crítico de diferentes pesquisadores, em variados contextos de pesquisa, possibilitou o entrecruzamento de saberes, os quais acabaram por influenciar nossas práticas de pesquisa.

Em minha trajetória na Pós-Graduação, vejo que as práticas de pesquisa em Educação acabaram por me aproximar de uma concepção de ensino mais alinhada com a Educação Matemática, pois, por meio dos estudos realizados tanto durante a pesquisa do Mestrado, como a partir desta pesquisa, validei muitos saberes produzidos a partir de minhas experiências em sala de aula, destacando a de participar do grupo de pesquisa Hifopem como fundamental para a constituição de minha identidade enquanto pesquisador.

Também observei, a partir destas trajetórias, que, independentemente da aproximação que cada um desenvolveu em relação à Matemática ou à Educação Matemática, todos os sujeitos narraram a constante busca por formação, seja ela por meio dos programas de Pós-Graduação *stricto sensu*, seja por estudos informais desenvolvidos por cada um. Essa formação age diretamente sobre a identidade docente, uma vez que esta transforma constantemente os saberes mobilizados por cada sujeito na atividade docente.

Diante da realidade imposta pelo Brasil quanto ao incentivo à pesquisa científica, contexto que se apresenta como uma barreira para a realização de muitos estudos, é muito comum encontrarmos pesquisadores que somam à função da pesquisa a de trabalhador. No cenário desta pesquisa, todos os participantes, durante a realização dos estudos nos níveis de Pós-Graduação, Mestrado e Doutorado, não deixaram de lado o trabalho docente, fator que também não pode ser desconsiderado para a constituição de sua identidade. Embora tal situação se coloque como um grande desafio a esses professores-pesquisadores, estar em constante estudo sobre a realidade em que se está inserido cotidianamente possibilita a elaboração de saberes, os quais só se fazem possíveis a partir da integração do saber da experiência com o saber científico, oriundo dos estudos teóricos desenvolvidos.

Desenvolver um olhar para o saber da experiência se fez fundamental para compreender a constituição da identidade docente. Para Contreras (2013), o saber da experiência é marcado por sua grande relevância para a profissão docente, sendo fortemente definido por sua mutabilidade, ou seja, o saber da experiência se forma e se transforma a partir de um constante dinamismo, pois, a cada nova vivência, o sujeito produz novas significações a partir de seu

contexto de trabalho, das relações sociais que estabelece. Embora esse saber não esteja necessariamente permeado por conhecimentos de ordem científica, constitui importantes traços da identidade docente, pois sua formação se dá a partir do contato direto do sujeito com a prática profissional.

Sobre o que foi construído

Ao chegar a este momento da produção deste texto, vejo que o objetivo “compreender quais os processos constituintes da identidade docente de professores de Matemática que atuam ou atuaram no Ensino Superior” foi contemplado por este trabalho, uma vez que uma diversidade de aspectos relacionados a esse processo emergiu das narrativas aqui apresentadas. Para responder à questão “quais os indícios da constituição da identidade docente de professores de Matemática que atuam ou atuaram no Ensino Superior?”, devo pontuar a utilização da EN como procedimento metodológico para a investigação dessas trajetórias se mostrou uma escolha bastante assertiva, uma vez que, por meio desse dispositivo metodológico, foi possível compreender as relações entre as trajetórias aqui analisadas, bem como outras relações que emergem dessas narrativas. Também friso que, para compreender quais são os saberes mobilizados a partir da atividade, constituintes da identidade docente, é necessária a aplicação de um olhar que possibilite a identificação de uma grande diversidade de saberes, os quais são caracterizados por sua origem diversificada. Além disso, as relações sociais estabelecidas, bem como os contextos sócio-históricos em que cada sujeito acaba se inserindo atuam como elementos constituintes de sua identidade docente. Tais contextos acabam por aproximar o sujeito de práticas alinhadas aos preceitos da Educação Matemática ou não. Ademais, a participação dos grupos de pesquisa contribui de modo significativo para a constituição da identidade dos sujeitos. Por fim, sublinho que existe uma constante busca por formação, a qual acarreta a constante mutação da identidade docente.

Este trabalho não teve a pretensão de esgotar as possibilidades de análise da constituição de nossa identidade profissional; pelo contrário, traz provocações para novos estudos. Dessa forma, deixo aqui uma possível questão a ser investigada: a partir da distinção identificada entre as características da identidade docente de professores de Matemática e de educadores matemáticos, de que forma tais características impactam as práticas desse profissional em sala de aula?

Chegar até aqui não foi fácil. Desenvolver pesquisa em um país que não vem valorizando o conhecimento científico é um enorme desafio. Em especial, a pesquisa em Educação se mostra uma área muito sensível aos atuais ataques promovidos pelas políticas

educacionais, as quais têm por objetivo o sucateamento das instituições de ensino e o engessamento do trabalho docente, tal como ocorre no estado de São Paulo, em 2023, em que os professores sofrem a pressão de um governo centralizador que desconsidera o protagonismo do professor para exercer a docência. Assim, o estado prescreve como desenvolver os conteúdos em sala de aula e controla o trabalho docente por meio de avaliações externas. Mesmo diante deste difícil cenário, a pesquisa em Educação segue, a partir da força de professores pesquisadores que não deixam de lado seu ideal, fortalecendo a promoção de uma educação pautada na justiça social que possibilite o sucesso escolar de todos os estudantes.

Por fim, tenho o dever de honrar o trabalho desenvolvido por todos os professores que fazem e fizeram parte de minha história; tenho o privilégio de poder externalizar meus pensamentos neste texto; tenho a responsabilidade da produção deste discurso a favor de professores que lutam diariamente pela Educação deste país. Assim, espero que esta honra, este privilégio e esta responsabilidade se encontrem devidamente materializados por este trabalho, em defesa da profissão docente, acreditando na importância da figura do professor e incentivando que as novas gerações busquem o conhecimento científico, da mesma forma como os professores que integraram e integram minha trajetória o fizeram.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Cristina Carvalho de. **O PIBID e a formação dos licenciandos em computação**. 2017. 266 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2017.
- ALVAREZ, Adriana Aparecida de Faria. **Acesso ao ensino superior: narrativas de bolsistas Prouni do curso de Pedagogia de uma instituição comunitária do interior de São Paulo**. 2022. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2022.
- ÁLVARO *et al.* Vento Ventania. *In*: LETRAS. Belo Horizonte, [20--]. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/biquini-cavadao/44609/>. Acesso em: 20 nov. 2023.
- ARENDDT, Hannah. **Na violência**. Tradução: André de Macedo Duarte. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1970
- ARRUDA, Cleberson P. **O que dizem os professores formadores sobre a identidade profissional, saberes e práticas: o caso da licenciatura em matemática do IFG**. 2018. 159 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.
- BAKHTIN, Mikail M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução: Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- BAKHTIN, Mikail M. **Estética da criação verbal**. 6.ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, Mikail M. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BARBATO, Christiane Novo. **A constituição profissional de formadores de professores de Matemática**. 2016. 322 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2016.
- BARBOSA, Mauro Guterres. **Identidade profissional de educadores matemáticos formadores de professores que ensinam matemática: sobre a relação com o saber e o aprender**. 2021. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2021.
- BENITES-BONETTI, Vanessa Cerignoni. **Identidade docente: inter-relações entre cursos de Licenciatura em Matemática e a profissionalidade do professor**. 2018. 485 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2018.
- BENJAMIN, Walter. **Rua de mão única: infância berlinense:1900**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- BRANDÃO, Arnaldo; CAZUZA. O tempo não para. *In*: LETRAS. Belo Horizonte, [20--]. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/cazuza/45005/>. Acesso em: 20 nov. 2023.
- BRASIL. Lei Federal nº 5692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino do 1º e 2º grau. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 6377, 1971.

BRASIL. **Lei Federal nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [2009].

BRITTO, Sérgio. Epitáfio. *In*: LETRAS. Belo Horizonte, [20--]. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/titas/48968/>. Acesso em: 20 nov. 2023.

BRUNER, Jerome. **La educación, puerta de la cultura**. Madrid: Visor, 1997.

BRUNER, Jerome. **Realidade mental: mundos possíveis**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BOLÍVAR, Antonio. "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, Baja California, v. 4, n. 1, p. 1-26, 2002.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. *In*: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. (org.). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 39-64.

CAMPOS, Angélica F. G; SERRAZINA, Maria de Lurdes; CAMPOS, Tânia M. M. Formação Continuada de Professores que Lecionam Matemática: desenvolvendo a prática reflexiva docente. **Bolema**, Rio Claro, v.28, n. 50, p. 1505-1524, 2014.

CAPORALE, Silvia Maria Medeiros. **Escrever e compartilhar histórias de vida como práticas de (auto) formação de futuros professores e professoras de matemática**. 2016. 241 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2016.

CAZUZA; FREJAT, Roberto. Pro dia nascer feliz. *In*: LETRAS. Belo Horizonte, [20--]. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/barao-vermelho/44433/>. Acesso em: 20 nov. 2023.

CLANDININ, D. Jean.; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CHACÓN, Inés M. Gómez. **Matemática emocional: os afetos na aprendizagem Matemática**. Tradução: Daisy Vaz de Moraes. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

CONSANI, Ana Carolina Coutinho. **As (re)construções das identidades de um professor de Matemática: uma interpretação a partir das narrativas**. 2023. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2023.

COSTA, Priscila Kabbaz Alves da. **A construção da identidade profissional do futuro professor de matemática formado a distância no contexto do estágio**. 2018. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

CUNHA NETO, Júlio Henrique da. **A identidade profissional dos professores formadores nos cursos de licenciatura em matemática**. 2016. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2016.

D'AMBROSIO, Beatriz S. Formação de Professores de Matemática para o Século XXI: o Grande Desafio. **Pro-posições**, Campinas, v. 4, n. 1, p. 35-41, 1993.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e Educação**: figuras do indivíduo-projeto. Natal: EDUFRRN, 2014.

DUBET, François. **O que é uma escola justa? A escola das oportunidades**. Tradução: Ione Ribeiro Valle. São Paulo: Cortez, 2008.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. *In*: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. (org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal: EDUFRRN, 2010. p. 171-177.

HADDAD FERREIRA, Luciana; BARBOSA, Andreza. Lições de quarentena: limites e possibilidades da atuação docente em época de isolamento social. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 15, p. 1-24, 2020.

FIORENTINI, Dario; LORENZATO, Sérgio. **Investigação em Educação Matemática**: percursos teóricos e metodológicos. Campinas: Autores Associados, 2006.

FIORENTINI, Dario; OLIVEIRA, Ana Teresa C. C. O. O Lugar das Matemáticas na Licenciatura em Matemática. **Bolema**, Rio Claro, v. 27, n. 47, p. 917-938, 2013.

FRAUENDORF, Renata B. de Siqueira; PACHECO, Daniela Quevedo; CHAUTZ, Grace Caroline Chaves Bulddrin; PRADO, Guilherme do Val Toledo. Mais além de uma história: a narrativa como possibilidade autoformação. **Revista Educação**, Campinas, v. 3, n. 21, p. 351-361, 2016.

GARCIA, Tânia Marli Rocha. **Identidade Profissional de Professores de Matemática em uma Comunidade de Prática**. 2014. 164 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

GARNICA, Antonio Vicente M. História Oral e educação Matemática. *In*: BORBA, Marcelo C.; ARAÚJO, Jussara L. (org.) **Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 25-53.

GATTI, Bernardete A.; BARRETO, Elaba S.S. **Professores**: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social. Brasília, DF: UNESCO, 2009

GAUTHIER, Clermont; MARTINEAU, Stéphane; DESBIENS, Jean-François ; MALO, Annie ; SIMARD, Denis. **Por uma Teoria da Pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o Saber Docente. Ijuí: Ed. Unijuí, 1998.

GINSBURG, Mark. El proceso de trabajo y la acción política de los educadores: un análisis comparado. **Revista de Educación**, Madrid, n. esp., p. 315-345, 1990.

GOHIER, Christiane *et al.* La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel: un processus dynamique et interactif. **Revue des sciences de l'éducation**, Montreal, n. 27, v. 1, p. 3-32, 2001.

GUILARDI JUNIOR, Felicio. **Docência no ensino superior**: a construção da identidade docente em um curso de formação por área do conhecimento: Ciências Naturais e

Matemática. 2017. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Mato Grosso, Ponto Grossa, 2017.

GUIMARAES, Enderson Lopes. **Dimensão sociológica da identidade profissional de professores de matemática**. 2022. 161 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2022.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, Porto Alegre, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, 2007.

JOVCHELOVITCH, Sandra.; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. *In*: BAUER, Martin W. GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Tradução: Pedrinho Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 90-113.

KRAHE, Elizabeth D.; BITENCOURT, Loriége, P. Formar-nos professores de matemática: opção pela profissão ou "o que nos restou"? **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 24, n. 55, p. 249-269, 2014.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares. As razões do improvável**. 1. ed. 2. reimp. São Paulo: Ática, 2008

LAVERGNE, Catherine. La posture du praticien-chercheur: un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative. **Recherches qualitatives**, [S. l.], p. 28-43, 2007.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002.

LARROSA, Jorge. Notas sobre narrativa e identidad (A modo de presentati6n). *In*: ABRAHÃO, Maria Helena M. B. (org.). **A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2004. p. 11-22.

LARROSA, Jorge. Experiência e Alteridade em Educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4-27, 2011.

LASKY, Sue. A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. **Teaching and Teacher Education**, [S. l.], n. 21, v. 8, p. 899-916, 2005.

LIMA, Vanessa Suligo Araujo. **Tecendo a constituição identitária do professor de matemática narrado nos memoriais**. 2017. 133 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Mato Grosso, Barra do Bugres, 2017.

LIMA, Viviane Cardoso Cunha de. **O processo de contratação e a trajetória docente narrada por profissionais do Centro Paula Souza**. 2020. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2020.

LUZ, Alexandra Garrote Angiolin. **(Re)significando as experiências vividas: um olhar para a constituição identitária de professores de matemática, por meio das narrativas (auto)biográficas**. 2022. 176 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2022

- MEIRIEU, Philippe. **Carta a um jovem Professor**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- MELO, Carlos Ian Bezerra de. **Constituição da identidade profissional de professores de Matemática sob a ótica dos formadores**. 2021. 249 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2021.
- MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de transformação. *In*: NÓVOA, António (org.). **Vidas de Professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000.
- NASCIMENTO, Manoel Nelito M. Ensino médio no Brasil: determinações históricas. **Publ. UEPG**, Ponta Grossa, v. 15, n. 1, p. 77-87, jun. 2007.
- NETO, Julio Henrique da Cunha. **A identidade profissional dos professores formadores nos cursos de licenciatura em Matemática**. 2016. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2016.
- NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.
- NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. *In*: NÓVOA, António (org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 13-34.
- NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, p. 1106-1133, out./dez. 2017.
- NÓVOA, António. Os professores e sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1-15, 2019.5
- NÓVOA, António. **Escolas e professores: proteger, transformar e valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022.
- OLIVEIRA, Valéria do Carmo. **Sentidos de docência universitária nas licenciaturas presenciais e a distância: relações com a identidade e a profissionalidade docente**. 2019. 243 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.
- PALMA, Lorena Cristina Romero. **Docência no ensino superior: aspectos acerca do início da carreira de professores formadores na área de Ciências da Natureza e Matemática**. 2018. 120 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista *Júlio de Mesquita Filho*, Bauru, 2018.
- PARO, Vitor Henrique. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 763-778, 2010.
- PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrativas da experiência na pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. **Roteiro**, Joaçaba, v. 41, n. 1, p. 67-86, 2016.
- PAZ, Monica Lana da. **A permanência e o abandono da profissão docente entre professores de matemática**. 2013. 165 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

PASSOS, Marinez Meneghello; MARTINS, João Batista; ARRUDA, Sergio de Mello. Ser professor de Matemática: escolhas, caminhos e desejos. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 11, n. 3, p. 471-482, 2005.

PENIDO, Claudia Maria Filgueiras. Trabalhador-pesquisador: análise da implicação como resistência ao distanciamento do objeto. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 380-396, 2020.

PEREIRA BARBOSA, Cirleia. **A identidade profissional na formação inicial de professores de matemática**: um estudo no estágio curricular supervisionado. 2021. 241f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo, 2021.

PEREIRA, Carlos André Bogéa. **Como nos tornamos formadores de professores**: processo de constituição profissional. 2017. 209 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2017.

PEREIRA, Jefferson Tadeu G. **O desenvolvimento do pensamento algébrico**: significações produzidas por alunos do sétimo ano do Ensino Fundamental. 2019. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2019.

PEZENTI, Nádia Nara de Godoy Pezenti. **O professor do curso de Ciências Contábeis**: constituição na docência e uso das TDIC. 2021. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2021.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de Souza. **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo: Loyola, 2006.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SERODIO, Liana Arrais. Ato responsável e alteridade: problematizando narrativas docentes em um contexto investigativo. *In*: PRADO, Guilherme do Val Toledo *et al.* **Metodologia narrativa de pesquisa em educação**: uma perspectiva bakhtiniana. São Carlos: Pedro & João, 2014. p. 51-73.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura; SIMAS, Vanessa França. Pesquisa narrativa em três dimensões. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA – MODOS DE VIVER, NARRAR E GUARDAR, 6., 2015, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Niterói: UFF, 2015.

REDLING, Julyette Priscila. **As configurações contemporâneas da Educação**: um estudo acerca de influências na identidade profissional do professor de Matemática da Educação Básica. 2018. 250 f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2018.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. Campinas: Papirus Editora, 1994. tomo I

RUSSO, Renato. Tempo perdido. *In*: LETRAS. Belo Horizonte, [20--]. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/legiao-urbana/22489/>. Acesso em: 20 nov. 2023.

SANTOS, Jefferson Araujo dos. **Identidade profissional de docentes que ensinam Matemática em cursos de Licenciatura em Matemática**. 2019. 59 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

SANTOS, Lulu; MOTTA, Nelson. Como uma onda (zen-surfismo). *In*: LETRAS. Belo Horizonte, [20--]. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/lulu-santos/47132/>. Acesso em: 20 nov. 2023.

SANTOS, Patricia Ferreira dos. **Identidade profissional docente: diálogos com/entre professores de matemática da EJA ensino médio Uberaba 2018**. 2018. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2018.

SCHÜTZE, Fritz. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. *In*: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle. (org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 210-222.

SERRAZINA, Lurdes. Reflexão, conhecimento e práticas lectivas em Matemática num contexto de reforma curricular no 1.º ciclo. **Quadrante**, Lisboa, v. 8, n. 1-2, p. 139-168, 1999.

SILVA, Guilherme Leonardo Freitas. **Representações Sociais sobre os saberes docentes necessários a sua prática dos professores de uma Instituição de Ensino Superior privada de Ponta Grossa – PR**. 2013. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2013.

STAMBERG, Cristiane da Silva. **O professor formador de Matemática de um Instituto Federal Superior e Educação Básica: relações com os saberes da docência**. 2017. 183f. Tese (Doutorado em Educação nas Ciências) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2017.

SZUNDY, Paula Tatianne C. Educação como ato responsável: a formação de professores de linguagens: à luz da filosofia da linguagem do círculo de Bakhtin. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 51, n. 1, p. 13-32, 2014.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimento universitário: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira em Educação**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 5-24, 2000.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXI, n. 73, p. 209-244, dez. 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2012.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **Trabalho docente**. Petrópolis: Vozes, 2005.

VAILLANT, Denise. La identidad docente. A importancia del profesorado. **Revista Investigaciones en Educación**, Temuco, v. 8, n. 1, p. 15-39, 2008.

ZEICHNER, Kenneth. **Formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

ZIMPEL, Césa Mara de Moraes Vieira. **Identidades profissionais de professores de matemática: dilemas e desafios**. 2018. 97 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade do Estado de Mato Grosso, Barra do Bugres, 2018.