

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO  
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação

**NATÁLIA RAQUEL BRISOLLA OLIVEIRA**

**O QUE DIZEM PROFESSORES QUE ENSINAM  
MATEMÁTICA SOBRE SUA CONSTITUIÇÃO  
IDENTITÁRIA E SEU DESENVOLVIMENTO  
PROFISSIONAL**

Itatiba  
2024

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO  
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação

**NATÁLIA RAQUEL BRISOLLA OLIVEIRA**

**O QUE DIZEM PROFESSORES QUE ENSINAM  
MATEMÁTICA SOBRE SUA CONSTITUIÇÃO  
IDENTITÁRIA E SEU DESENVOLVIMENTO  
PROFISSIONAL**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco, *Campus* Itatiba, como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de pesquisa: Formação de professores, trabalho docente e práticas educativas.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Adair Mendes Nacarato

Itatiba  
2024

371.13  
B872q

Brisolla Oliveira, Natália Raquel.  
O que dizem professores que ensinam matemática sobre sua constituição identitária e seu desenvolvimento profissional / Natália Raquel Brisolla Oliveira. – Itatiba, 2024.  
153 p.

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

1. Identidade docente. 2. Professor que ensina matemática.  
3. Método (auto)biográfico. I. Nacarato, Adair Mendes.  
II. Título.

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

Natália Raquel Brisolla Oliveira, defendeu a tese “O QUE DIZEM PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA SOBRE SUA CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA E SEU DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL”, aprovada no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco em 16 de dezembro de 2024, pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

Profa. Dra. Adair Mendes Nacarato  
Orientadora e Presidente

Profa. Dra. Milena Moretto  
Examinadora

Profa. Dra. Sônia Aparecida Siquelli  
Examinadora

Profa. Dra. Celi Espasandin Lopes  
Examinadora

Prof. Dr. Marcos Antonio Gonçalves Junior  
Examinador

## AGRADECIMENTOS

*Seu grandioso poder que atua em nós, é capaz  
de realizar infinitamente mais do que  
poderíamos pedir ou imaginar (Bíblia, Efésios 3.20)*

Sou grata primeiramente a Deus que esteve comigo todos os dias dos quatro anos em que estive estudando. Sou grata porque mesmo em meio a muitas adversidades que passei durante esse período Deus sempre me deu paz e persistência para conseguir alcançar meus objetivos.

Agradeço imensamente a minha orientadora professora Adair Mendes Nacarato, por tudo o que aprendi, pela orientação e por ter caminhado comigo entendendo minhas dificuldades e adversidades durante o curso.

Agradeço ao grupo Hifopem que me recebeu tão bem, me acolheu me ensinou o trabalho compartilhado e a visão do coletivo. Por terem compartilhado leituras que enriqueceram meu trabalho, compartilhar suas experiências comigo e por ter podido participar da escrita dos livros do grupo.

Sou grata a minha família que me apoiou e me ajudou com meus filhos para que eu pudesse ter tempo para escrever.

Agradeço aos professores colaboradores dessa pesquisa cujo a participação foi fundamental.

Agradeço à banca e o cuidado pela leitura do meu trabalho e todas as contribuições dadas para que eu pudesse escrever este relatório.

Agradeço à Capes por financiar essa pesquisa.

BRISOLLA OLIVEIRA, Natália Raquel. **O que dizem professores de matemática sobre sua constituição identitária e seu desenvolvimento profissional.** 2024. 175f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2024.

## RESUMO

O presente trabalho<sup>1</sup>, inserido na linha de pesquisa *Formação de Professores, Trabalho Docente e Práticas Educativas*, busca compreender a constituição identitária do professor que ensina Matemática no Ensino Fundamental e indaga: quais as dimensões da identidade profissional de professores que ensinam Matemática e a percepção que eles têm de si mesmos na profissão e suas crenças em relação ao ensino dessa disciplina? Toma-se como objetivo geral compreender, a partir das vozes dos professores que ensinam Matemática, como suas identidades se constroem nas relações estabelecidas no contexto escolar. Metodologicamente, o estudo apoia-se no método (auto)biográfico e utiliza para a produção de dados a Entrevista Narrativa. Foram entrevistados seis professores que ensinam Matemática em uma escola municipal localizada no sul de Minas Gerais. O relatório de pesquisa, no formato múltiplos artigos (*multipaper*), está organizado em quatro partes. Na primeira delas, apresenta-se perspectivas sobre identidade docente e desenvolvimento profissional, a revisão bibliográfica e o percurso metodológico da pesquisa. Na segunda parte do relatório, há o memorial de formação da pesquisadora, seguido de um capítulo-artigo que analisa a própria constituição identitária da pesquisadora em um ambiente formativo e como ele transforma sua trajetória docente. Na terceira parte, constituída de três capítulos, discute-se a constituição identitária e o desenvolvimento profissional do professor que ensina Matemática. O primeiro capítulo-artigo visa a conhecer a percepção sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de cinco docentes que ensinam o referido componente e compreender como eles analisam sua autonomia profissional. A análise, realizada na perspectiva compreensivo-interpretativa, possibilitou compreender que a autonomia é um atributo adquirido no desenvolvimento profissional reverberando na constituição identitária do professor. O segundo capítulo-artigo visa a compreender, a partir das narrativas de duas professoras que ensinam Matemática, a constituição de suas identidades. Os dados foram organizados em biogramas, de modo a identificar, mediante incidentes críticos, as experiências de vulnerabilidade vivenciadas pelas professoras e averiguar se essas experiências contribuíram para o desenvolvimento de agência mediada. O terceiro capítulo-artigo tem como objetivo conhecer quais as percepções e crenças do PEM sobre o ensino da matemática no Ensino fundamental, como elas foram se constituindo e se há indícios de que elas configuram as práticas docentes dos professores. Na quarta parte, são apresentadas, de modo integrativo, as sínteses de todos os capítulos-artigos, de modo a responder à questão de investigação e apontar os resultados da pesquisa. Conclui-se que as diferenças marcadas pela formação inicial (Licenciatura em Pedagogia e em Matemática) e o contexto de atuação reverberam na constituição identitária do professor que ensina Matemática, na percepção que ele tem de si mesmo e influenciam as práticas de ensino.

**Palavras-chave:** Identidade Docente. Professor que Ensina Matemática. Método (auto)biográfico.

---

<sup>1</sup> O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (Capes) - Código de Financiamento 001. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética (CAAE): 45825021.7.0000.5514.

BRISOLLA OLIVEIRA, Natália Raquel. **What mathematics teachers say about their identity constitution and their professional development.** 2024. 175f. Thesis (Doctorate in Education) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2024.

## **ABSTRACT**

This paper, situated within the research line of Teacher Education, Teaching Work, and Educational Practices, seeks to understand the identity formation of teachers who teach Mathematics in elementary education and asks: what are the dimensions of the professional identity of Mathematics teachers and how do they perceive themselves in their profession, as well as their beliefs regarding the teaching of this subject? The general objective is to comprehend, through the voices of Mathematics teachers, how their identities are constructed within the relationships established in the school context. Methodologically, the study is based on the (auto)biographical method and employs Narrative Interview as the data collection technique. Six Mathematics teachers from a municipal school in southern Minas Gerais were interviewed. The research report, in a multiple-article format (multipaper), is organized into four parts. The first part presents perspectives on teacher identity and professional development, the literature review, and the methodological approach of the research. The second part of the report includes the researcher's formation narrative, followed by a chapter-article analyzing the researcher's own identity formation in a formative environment and how this shapes her teaching trajectory. The third part, consisting of three chapters, discusses the identity formation and professional development of Mathematics teachers. The first chapter-article aims to understand the perceptions of five teachers about the National Common Curricular Base (BNCC) and to explore how they analyze their professional autonomy. The analysis, conducted from a comprehensive-interpretive perspective, revealed that autonomy is an attribute acquired through professional development, which reverberates in the teacher's identity formation. The second chapter-article seeks to understand, through the narratives of two Mathematics teachers, the constitution of their identities. The data were organized into biograms to identify, through critical incidents, the experiences of vulnerability faced by the teachers and to assess whether these experiences contributed to the development of mediated agency. The third chapter-article discusses the beliefs and perceptions of Mathematics teachers regarding the teaching of Mathematics. In the fourth part, the integrative synthesis of all the chapters-articles is presented, aiming to address the research question and highlight the study's findings. It is concluded that differences marked by initial teacher education (Pedagogy and Mathematics degrees) and the context of teaching practice influence the identity formation of Mathematics teachers, their self-perception, and their teaching practices.

**Keywords:** Teacher Identity. Mathematics Teacher. (Auto)biographical Method.

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 – Processo de constituição identitária da pesquisadora

Figura 2 – Constituição Identitária do Professor que ensina matemática

Figura 3 – Desenvolvimento profissional do PEM



## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 – Dissertações e teses escolhidas para a revisão bibliográfica

Quadro 2 – Dados referentes às Entrevistas narrativas

Quadro 3 – Dados dos depoentes da pesquisa

Quadro 1– Capítulo-artigo 3: Biograma de trajetória profissional – Professora  
Luciana

Quadro 2 – Capítulo-artigo 3: Biograma de trajetória profissional – Professora  
Denise

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 – Mapeamento de dissertações e teses no banco da CAPES

Tabela 2 – Mapeamento de dissertações e teses no banco da BDTD

## LISTA DE SIGLAS

PEM	Professores que ensinam matemática
Hifopem	História e Formação de Professores que ensinam matemática
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
EM	Entrevista Narrativa
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Dissertações e Teses
OBMEP	Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas
CONARCFE	Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica

## Sumário

<b>PARTE I – A caminhada Inicial</b> .....	13
1 INTRODUÇÃO .....	14
2 CONSTRUÇÃO DO TEMA DA PESQUISA A PARTIR DO QUE JÁ FOI PRODUZIDO .....	26
3 CAMINHOS METODOLÓGICOS .....	36
3.1 O método (auto)biográfico .....	36
3.2 Procedimentos metodológicos de produção de dados .....	41
<b>PARTE II – Constituição Identitária da pesquisadora</b> .....	59
4. RESSIGNIFICAÇÕES DA PROFISSÃO DOCENTE: Trajetória de uma professora de matemática .....	60
5. NARRAR É PRECISO: A POTENCIALIDADE DA ESCRITA NARRATIVA EM UM AMBIENTE FORMATIVO .....	68
<b>PARTE III – Constituição Identitária do PEM</b> .....	70
6. AUTONOMIA DOCENTE FRENTE À BNCC: NARRATIVAS DE PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA .....	71
7. O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DE PROFESSORAS QUE ENSINAM MATEMÁTICA .....	72
8. AS CRENÇAS E PERCEPÇÕES DE PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA .....	132
<b>PARTE IV – Considerações finais</b> .....	133
PARA CONCLUIR .....	134
REFERÊNCIAS .....	146

## **PARTE I**

### **A caminhada Inicial**

## 1 INTRODUÇÃO

Como professora de Matemática há 18 anos, dentre os quais, na maior parte, lecionei no sexto ano, sempre me questioneei<sup>1</sup> sobre como essa disciplina era ensinada nos anos iniciais. Os discursos na sala dos professores em relação a essa prática geralmente iam para um caminho de atribuir as defasagens dos alunos dessa etapa escolar aos professores dos anos iniciais. Essas falas me influenciaram por muitos anos, nos quais eu ouvia: “*Os professores dos anos iniciais não possuem formação adequada para ensinar matemática*”; “*Priorizam o ensino da Língua Portuguesa*”; “*Não utilizam a linguagem matemática correta e, por isso, os alunos chegam com lacunas conceituais difíceis de desconstruir*”.

Ao longo de minha carreira, assumi esses discursos como verdade e não me responsabilizei por minhas turmas. Quando digo me responsabilizar, isso significa que recebia alunos com defasagens, o que ficou para trás não tem como corrigir e a partir de agora o que farei com o que recebi? O que eu espero ensinar a meus alunos para que eles cheguem preparados para cursar o sétimo ano? Eu não assumia essa responsabilidade.

Em 2018, já com 13 anos na docência, compartilhava muitas experiências com uma colega de trabalho, que um dia me disse:

*Natália, quando eu recebo meus alunos, eu não questiono e não culpo o professor dos anos anteriores, eu pego aquela sala para mim e digo: o que eu posso fazer para sanar as defasagens dos anos anteriores, como eu posso ajudá-los? Eu faço o meu melhor a partir do que eu recebi.*

Essas palavras fizeram sentido para mim. Comecei a questionar minhas crenças sobre a Educação, sobre o ensino da Matemática e sobre os objetivos com que eu iniciava cada ano letivo.

No ano seguinte, comecei a conversar com professoras dos anos iniciais para entender como era a alfabetização matemática. Esse meu interesse tinha um fim específico, eu queria entender como ensinar Matemática a meus alunos com defasagens de conteúdo de anos anteriores.

Aprendi muito com as professoras dos anos iniciais, comecei a entender o quanto os alunos do sexto ano ainda necessitam da manipulação de materiais para produzir sentido aos conteúdos matemáticos, que os conceitos, da maneira como eu ensinava,

---

<sup>1</sup> Este texto está produzido ora na primeira pessoa do singular, quando eu me referir a minha própria trajetória, ora na primeira pessoa do plural, quando mencionar um trabalho produzido em colaboração com a orientadora.

muitas vezes, não faziam sentido para esses alunos e que a transição do quinto para o sexto ano envolvia muitas outras questões não relacionadas ao ensino da Matemática. Comecei a valorizar e respeitar o trabalho das professoras dos anos iniciais e desenvolver em minhas salas de aula o que aprendia com elas. Algumas professoras também pediam minha contribuição para que aplicassem atividades desse tipo com seus alunos nas aulas de Matemática. Essa troca mudou muitas de minhas crenças sobre o ensino dessa disciplina, eu mudei, minha identidade profissional estava em transformação.

Cabe aqui uma contextualização rápida sobre minha formação, mais à frente, em meu memorial, conto como se deu minha pela docência. Em 2004, iniciei minha licenciatura em Química, no ano seguinte, comecei a lecionar Matemática para o Ensino Fundamental e nunca mais saí. Concluída a graduação, em 2009, entrei no mestrado em Engenharia Química. Como permaneci na docência, em 2012, cursei a segunda graduação, ou seja, a Licenciatura em Matemática.

Em 2020, senti a necessidade de voltar a estudar, de entender a educação como um todo e de me desprender da atenção máxima que eu dava à Matemática. Cursei uma disciplina como aluna especial no Programa de Pós-Graduação da Universidade São Francisco (USF). Foi um ano difícil pela pandemia, mas, ao mesmo tempo, para minha formação, foi importante, pois resolvi participar do processo seletivo para me tornar aluna regular. Nesse processo, eu tinha um desafio: escrever um projeto de pesquisa. Comecei a questionar qual poderia ser meu objeto de pesquisa.

Em conversa com a professora Adair, pedindo sua orientação, disse que eu tinha interesse em compreender melhor a passagem dos alunos do quinto para o sexto ano, pois eu vivia esse processo. Gostaria de compreender quais fatores externos interferiam na aprendizagem dos alunos. A escola em que eu trabalhava atendia alunos do quinto ao sexto ano do Ensino Fundamental, e eu sempre ouvia elogios sobre os alunos do quinto ano, não somente de suas professoras como da equipe gestora, além de os resultados das avaliações externas serem satisfatórios. Porém, quando esses alunos chegavam ao sexto ano, mudavam de comportamento, seu rendimento escolar diminuía, muitos não davam conta de se organizar com a nova rotina, geralmente levava-se um semestre para que os alunos se adaptassem ao novo ciclo do Ensino Fundamental.

Em 2021, entrei como aluna regular no doutorado. O afastamento social causado pela pandemia permanecia. Logo de início, meu objeto de pesquisa foi traçado: entender a transição do quinto para o sexto ano na visão dos professores pedagogos e professores de Matemática que lecionavam ou já lecionaram nos anos citados.

Ao entrar no doutorado em Educação, passei a fazer parte do grupo de pesquisa “Histórias de Formação de Professores que Ensinam Matemática” (Hifopem), um dos focos do grupo é a pesquisa com narrativas de professores<sup>2</sup> a fim de compreender sua constituição identitária. Por isso, minha pesquisa não poderia ter como único objetivo entender a visão dos professores sobre a passagem do quinto para o sexto ano, eu precisaria entender a constituição identitária dos professores colaboradores de minha pesquisa e como sua constituição identitária reverberava em sua prática.

Em 2021, ao cursar a disciplina “Formação de Professores: construtos e conceitos”, comecei a entender que ser professor é muito mais amplo que lecionar, que possuímos uma identidade profissional. Nesse momento, iniciei a construção de alguns conceitos relacionados à profissão docente, e eu sabia que esses conceitos fariam parte de minha pesquisa e me transformariam como professora. Por isso, passei a me questionar sobre como o professor era visto pela sociedade e quais as percepções que os próprios professores tinham de si.

São inúmeros os discursos relativos à identidade docente na sociedade, e muitos até chegam a enraizar-se, tais como: “*Ser professor é uma missão*” ou “*Os professores são vocacionados*”. Essas afirmações criam um estereótipo para o professor, no qual ele é visto como um sujeito passivo de todo tipo de sofrimento que o magistério poderia causar. Dieb, Araújo e Vasconcelos (2014) analisam a representação social sobre a profissão professor por meio de imagens propagadas no Facebook. Dentre vários aspectos abordados na pesquisa, os autores apontam que o professor apresenta a imagem de um sujeito que trabalha muito, é mal remunerado e, por isso, é visto como malsucedido na vida.

Esses discursos, entretanto, podem ser desconstruídos pelos docentes, de modo que eles não se identifiquem com esses estereótipos. Como professora de Matemática há 18 anos, vivencio no cotidiano escolar os estereótipos socialmente construídos muitas vezes na fala de meus alunos, de seus familiares, da comunidade escolar que não compõe o corpo docente e dos próprios professores, que assumem a imagem do professor padecedor.

Assim como muitos estereótipos são criados sobre a profissão docente, muitos outros são criados em relação ao professor de Matemática, em específico o especialista, como: “sujeitos sem coração”, “extremamente lógicos”, “detentores dos saberes”,

---

<sup>2</sup> A pesquisa com narrativas será abordada na metodologia deste trabalho.



“acreditam que sua disciplina é a mais importante”. Por outro lado, não são apenas os especialistas que ensinam Matemática, os pedagogos também têm essa incumbência, cujos estereótipos estão vinculados ao “professor amoroso, cuidadoso”, às nomenclaturas “tia”, ‘prô”, entre outras.

Ao final da disciplina “Formação de professores: construtos e conceitos”, presenciei-me em um dilema: qual era o verdadeiro foco de minha pesquisa, o aluno ou o professor? Como os conceitos de identidade profissional me fizeram olhar para os professores sob uma nova perspectiva, decidi, junto com minha orientadora, que o foco da pesquisa seria o professor e suas crenças<sup>3</sup> sobre o ensino da Matemática e suas percepções e como elas poderiam se associar à identidade docente. Não desistimos da ideia inicial, a passagem do quinto para o sexto, mas agora analisaríamos essa transição sob a ótica da constituição identitária e ainda compreenderíamos as diferenças e similaridades marcadas na identidade profissional desses dois grupos de Professores que Ensinam Matemática (PEM)<sup>4</sup>.

Como os professores se veem? Quais as percepções<sup>5</sup> que têm de si mesmos como docentes? Para responder a essas perguntas, precisei revisitar os conceitos de profissionalização, profissionalidade, desenvolvimento profissional e constituição identitária. A seguir, discuto, em linhas gerais, sobre esses conceitos por meio da literatura. Eles serão importantes para a construção desta pesquisa.

Pelas lentes teóricas de Morgado (2011), o desenvolvimento profissional de um professor é introduzido na graduação, ou seja, é quando se inicia sua profissionalização, o momento em que o docente ainda é um aluno. Período em que propicia ao futuro professor um ambiente formativo no qual haja uma apropriação da cultura profissional e se oportunize a construção de sua identidade profissional. Por isso, muitos trabalhos dedicam-se à formação docente, como aponta André (2010).

Para Flores (2014), a identidade profissional dos professores pode ser entendida como a imagem que os docentes atribuem a si mesmos, os sentidos que conferem a seu trabalho enquanto professores e que as demais pessoas lhes dão. E essas atribuições

---

<sup>3</sup> Quando utilizarmos a palavra “crença” nos referimos ao pensamento do professor sobre o ensino da Matemática; quando utilizarmos a palavra “percepções”, é a maneira como o professor vê a si mesmo.

<sup>4</sup> A partir daqui utilizaremos PEM para citarmos o Professor que Ensina Matemática.

<sup>5</sup> Adotaremos neste trabalho a perspectiva de percepção de Poletini (1996, p. 32), ou seja, as percepções “podem ser vistas como indicações (introspecções) que os professores têm atualmente via reflexão sobre suas experiências presentes e passadas”. Assim, trata-se de um conceito interligado à reconstrução de experiências passadas por meio de reflexões. Esse movimento de introspecção/reflexão possibilita darmos sentido às experiências vividas.

atrelam-se a diversos fatores, como: a maneira como se relacionam com seus alunos, com a disciplina que lecionam, os diversos papéis que desempenham, os contextos de trabalho e o tipo de oportunidade que proporcionam seu desenvolvimento profissional no local de trabalho.

Marcelo (2009, p. 6) afirma que a identidade profissional é a maneira como os professores definem a si mesmos e aos outros professores, é uma “construção do seu eu profissional que evolui ao longo da sua carreira docente e que pode ser influenciada pela escola, pelas reformas e contextos políticos”. O autor atribui algumas características desenvolvidas na construção de seu eu profissional, a identidade docente, tais como: “o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional” (Marcelo, 2009, p. 6).

Paula e Cyrino (2020), em seus estudos sobre a identidade profissional do PEM, têm assumido que a identidade profissional de PEM é compreendida como um movimento que se dá a um conjunto de crenças e percepções interligadas ao conhecimento de si mesmo e a respeito da profissão que estão associadas à autonomia e ao compromisso político.

Esses autores definem identidade profissional de modo semelhante, sendo esta a maneira como os professores se percebem e são vistos pelos colegas docentes. Além disso, a identidade profissional pode ser afetada por fatores externos, como as reformas e contextos políticos educacionais. Por isso, acredito que a identidade docente se encontra em permanente construção.

No contexto desta pesquisa, os professores participantes, quando entrevistados, adequavam-se ao novo currículo nacional, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), exatamente quando se iniciou a Pandemia de 2020, provocada pela Covid-19, que mudou drasticamente a maneira como trabalhavam e se viam. Esses fatores externos provavelmente afetaram a constituição identitária desses professores, que tiveram que reinventar a maneira de trabalhar com as novas demandas vindas junto com a Pandemia.

Por isso, acredito que a identidade profissional docente pode se relacionar ao desenvolvimento profissional do docente, entendendo-se que um depende do outro durante a trajetória profissional. Morgado (2011) apresenta os atributos necessários para o desenvolvimento profissional que demarcarão a identidade profissional docente. Ele faz referência a três pilares da profissionalização: atribuições, cultura e identidade profissionais. Conforme Gosrzeni e Davis (2017), o desenvolvimento profissional

acontece de maneira progressiva e contínua. Durante esse percurso, espera-se que o docente desenvolva atribuições inerentes a sua profissão e construa sua identidade profissional. Em suma, entendo que: a profissionalização docente se relaciona à formação inicial, ou seja, a formação acadêmica do professor; a identidade docente pode ser entendida como a imagem e o sentido que os professores conferem a si mesmos e que as demais pessoas lhes dão; e esse conjunto de atributos é desenvolvido ao longo da vida profissional docente.

Outro conceito que é discutido e faz parte do desenvolvimento profissional do professor é a profissionalidade docente. Para Gatti (2017, p.727), a docência

como profissão contempla a atribuição de executar um trabalho específico, com uma base de conhecimentos teóricos e práticos apropriada, a capacidade de utilizar esses conhecimentos em situações relevantes e a capacidade de recriar, por reflexão constante a partir da prática, seus saberes e fazeres.

Ou seja, é o momento em que o professor colocará em prática todo o conhecimento adquirido durante a profissionalização e espera-se que ele questione sua formação e sua prática de maneira reflexiva.

Nesse mesmo sentido, a profissionalidade docente pode ser entendida como aquilo que é específico na ação docente, ou seja, “um conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (Sacristán, 1999, p. 65). É preciso compreender “as relações entre o processo educativo, a escola e a cultura” (Morgado, 2011, p. 798). Esse conjunto de comportamentos específicos dá suporte para a constituição identitária do professor, de modo que esta é construída e transforma-se em um processo contínuo, podendo revelar características diferentes em momentos distintos da vida.

É importante ressaltar que o conceito de profissionalidade docente está em permanente construção, por isso precisa ser analisado em função do “momento histórico concreto e da realidade social que o conhecimento escolar pretende legitimar; em suma, tem de ser contextualizado” (Sacristán, 1999, p. 65). Se o conceito de profissionalidade docente está em permanente elaboração e acredita-se que a profissionalidade afeta diretamente a identidade profissional docente, concluo que as mudanças relativas à profissionalidade também interferem na constituição identitária do professor.

Os dois conceitos, identidade profissional docente e profissionalidade docente, são indissociáveis e afetam um ao outro quando há um deslocamento em um dos dois. Cito, por exemplo, as mudanças das atribuições do trabalho docente decorrentes das

prescrições curriculares e o excesso de trabalhos burocráticos advindos de um nível superior. A mudança no que é específico na ação docente interfere tanto em seu desenvolvimento profissional quanto em sua constituição identitária, por isso há a importância de entendermos ambos os conceitos se queremos compreender como ocorre a constituição identitária do PEM. Acredito que a constituição identitária do professor está em constante movimento, seja por um processo (auto)reflexivo, seja por fatores externos.

A escolha do tema também se deu, pois o grupo de que faço parte, o Hifopem, carrega em seu nome a importância que se dá às histórias de vida e à formação dos professores, em específico contemplando os docentes de Matemática<sup>6</sup>. Por isso, o presente trabalho buscou compreender a constituição identitária do professor que ensina Matemática no Ensino Fundamental. Tem como questão de pesquisa: quais as dimensões da identidade profissional do PEM e a percepção que ele tem de si mesmo na profissão e suas crenças em relação ao ensino da Matemática?

Como vimos até então, as percepções que os professores têm de si mesmos relacionam-se a sua identidade profissional, às visões que têm de si. Já as crenças são um conjunto de pressupostos que os professores carregam consigo sobre o ensino da Matemática e o que é a Matemática, de modo a influenciar a maneira como ensinam a disciplina (Beswick, 2012).

De acordo com Ernest (1989 *apud* Furinghetti; Morselli, 2011), existem três elementos principais que afetam o ensino da Matemática: o sistema de crenças e conhecimentos, o contexto social em que o ensino ocorre e a reflexão sobre o ensino e aprendizagem.

Speer (2005 *apud* Furinghetti; Morselli, 2011, p. 129) afirma:

As crenças parecem ser, em essência, fatores que moldam as decisões dos professores sobre quais conhecimentos são relevantes, quais rotinas de ensino são apropriadas, quais objetivos devem ser alcançados e quais são as características importantes do contexto social da sala de aula.

Por isso, parto do pressuposto de que as diferenças marcadas pela formação inicial e pela acadêmica reverberam na constituição identitária do PEM e a visão que eles têm de si mesmos e como essa visão afeta sua prática de ensino. Isso porque parto da ideia de

---

<sup>6</sup> A maioria dos professores que fazem parte do grupo ensinam Matemática em várias esferas da educação desde a Educação Infantil ao Ensino Superior; no entanto, há professores que atuam em outras áreas do conhecimento, mas todos têm como foco as pesquisas (com) narrativas.

que a formação do professor se inicia desde sua escolarização básica, passa pela formação acadêmica na graduação e continua ao longo da profissão. Nesse contexto, tomo como objetivo geral a pesquisa compreender, a partir das vozes de PEM, como suas identidades se constroem nas relações estabelecidas no contexto escolar.

Optei por uma pesquisa qualitativa para responder às perguntas deste estudo, visto tratar-se de um trabalho com entrevistas narrativas, em que os professores atribuem sentidos às experiências vividas. Pensando em metodologias já consagradas há muitos anos na área das Ciências Humanas, um questionário estruturado possivelmente não seria suficiente para responder quem é esse professor e traçar sua trajetória de vida. Neste contexto específico, a subjetividade tem grande importância, pois quero conhecer o professor e suas crenças sobre o ensino da Matemática no segmento em que atua.

Dentre os vários caminhos metodológicos adotados pela investigação na área educacional, destaca-se o método (auto)biográfico, que possibilita a “entrada” da subjetividade na pesquisa. A fim de compreender a construção identitária do professor que ensina Matemática, esta pesquisa utiliza como procedimento teórico-metodológico o método (auto)biográfico e as entrevistas narrativas como dispositivo de produção de dados.

Para a produção dos dados, foram entrevistados seis professores da rede municipal de ensino de uma escola no sul de Minas Gerais, que lecionam no Ensino Fundamental. Três eram formados em Licenciatura em Pedagogia e três em Licenciatura em Matemática.

A escolha dos professores colaboradores se deu pela proximidade da pesquisadora com eles. De acordo com Nacarato (2018), quando o depoente tem familiaridade com o pesquisador, as entrevistas tendem a fluir com mais tranquilidade. Por isso, nosso grupo de pesquisa tem valorizado a escolha de professores que tenham proximidade com o pesquisador, objetivando gerar um ambiente de confiança e respeito entre o pesquisador e o professor colaborador.

Este trabalho está organizado no formato múltiplos artigos (*multipaper*). Os artigos estão divididos em unidades temáticas escolhidas a partir dos temas mais latentes que emergiram nas entrevistas narrativas. Por isso, não há um único método analítico a ser seguido. Para cada artigo, elencamos um método analítico que se aproximava de nossos objetivos. No primeiro capítulo-artigo, utilizei a análise narrativa de si; Passeggi (2021) nomeia esse método de análise como “Reflexividade Narrativa”. No segundo e quarto capítulos-artigos, utilizamos a análise compreensivo-interpretativa baseada nos

pressupostos de Souza (2014). No terceiro capítulo-artigo, fizemos uso da abordagem dos incidentes críticos, elaborada por Bolívar (2002).

O relatório de pesquisa está dividido em quatro partes. A primeira parte é composta pela introdução, pela construção do tema da pesquisa a partir do que já foi produzido – a revisão bibliográfica das pesquisas já realizadas e os caminhos metodológicos da pesquisa a partir da contextualização do método (auto)biográfico. A segunda parte contempla a constituição identitária da pesquisadora. Para isso, apresento meu memorial de formação até o momento de ingresso no doutorado e o primeiro capítulo-artigo, no qual analiso minha (trans)formação identitária ao realizar o estágio docente durante o doutorado. Na terceira parte, há apresentação dos três capítulos-artigos divididos por unidades temáticas que emergiram das entrevistas narrativas. Na quarta parte, temos a finalização do relatório com os principais achados de cada capítulo-artigo e perspectivas em aberto para novas pesquisas.

Como já anunciado, sou professora de Matemática há 18 anos. Não falei tudo sobre minha formação docente e o porquê escolhi entrar para o doutorado em Educação. Essa outra parte de minha constituição identitária será apresentada em duas partes: a primeira está em meu memorial de formação e a segunda no primeiro capítulo-artigo desse trabalho, os quais não podem ser dissociados.

Desde que entrei para o doutorado, encontro-me em constante transformação. Uma das disciplinas do doutorado que ressignificaram minha profissão foi o “Estágio Docente”. Ela contribuiu para uma mudança que precisava ser compartilhada, pois, se eu pretendo analisar a constituição identitária do professor que ensina Matemática, eu primeiro analisei minha constituição identitária até o momento em que escrevi este trabalho. Esse é o foco de meu primeiro capítulo-artigo, que tem como objetivo analisar a potência do estágio docente em um contexto de pós-graduação para o desenvolvimento profissional da pesquisadora como docente na Educação Básica. Nesse capítulo-artigo, analisei minha própria identidade, dando sentido às narrativas produzidas para a disciplina “Estágio Docente”. A análise narrativa de si permite dar sentido e significado ao que foi vivido. Passegi (2021), como indicado, intitula esse processo analítico como “Reflexividade Narrativa”.

Passegi (2021, p. 110) sumariza que a reflexividade narrativa ou “reflexividade autobiográfica”, subentendida ao paradigma compreensivo nas Ciências Humanas e Sociais,

apresenta-se como um dos conceitos-chave das pesquisas que recorrem às narrativas de si em todas as suas modalidades. Ela dá conta da vitalidade do sujeito e do poder auto(trans)formador das narrativas de si, com grandes potencialidades para os estudos da memória, dos processos de aprendizagem, de construção identitária, enfim da formação humana.

Portanto, analisar minhas narrativas produzidas na disciplina de estágio contribuiu diretamente para minha construção identitária, foco principal deste relatório de pesquisa.

No segundo capítulo-artigo, dedicamo-nos a compreender como as prescrições afetam o trabalho docente e sua autonomia profissional. Essa temática não fazia parte de nosso tema inicial de pesquisa; porém, emergiram das vozes de alguns professores que narraram as tensões vividas no contexto escolar diante das prescrições curriculares, principalmente com a implementação da BNCC. Como objetivo, visamos a conhecer a percepção sobre a BNCC de cinco professores que ensinam Matemática e compreender como eles analisam sua autonomia profissional. Para esse capítulo, buscamos: (a) encontrar indícios nas falas dos depoentes sobre suas percepções acerca da autonomia docente; (b) averiguar se eles acreditam que sua autonomia foi afetada com a implementação da BNCC; e (c) verificar se sentem a intensificação em seu trabalho ocasionada pelas prescrições e burocratização no trabalho docente. Entendemos que o professor, ao ver sua autonomia docente colocada em xeque, reverbera em uma ruptura com o que ele entende sobre profissionalidade docente afetando diretamente sua constituição identitária.

Como processo analítico do segundo artigo, utilizamos a análise compreensiva e interpretativa das narrativas. De acordo com Souza (2014, p. 43), esta

busca evidenciar a relação entre o objeto e/ou as práticas de formação numa perspectiva colaborativa, seus objetivos e o processo de investigação-formação, tendo em vista apreender regularidades e irregularidades de um conjunto de narrativas orais ou escritas, partem sempre da singularidade das histórias e das experiências contidas nas narrativas individuais e coletivas dos sujeitos implicados em processos de pesquisa e formação.

O autor propõe três tempos de análise. O Tempo I tem como foco a organização e leitura das narrativas buscando a construção “do perfil do grupo pesquisado, para, em seguida, avançar na leitura cruzada, a fim de apreender marcas singulares, regularidades e irregularidades do conjunto das histórias de vida-formação” (Souza, 2014, p. 43). O Tempo II inclui uma leitura temática que possibilita a construção das unidades temáticas

tendo em vista análise compreensiva-interpretativa. No Tempo III, análise interpretativa-compreensiva associa-se ao processo analítico como um todo, ou seja, desde o início, “visto que exige leituras e releituras individuais e em seu conjunto do corpus das narrativas, recorrendo aos agrupamentos das unidades de análise temática e/ou ao conjunto das narrativas e das fontes utilizadas” (Souza, 2014, p. 46). Com isso, buscamos apreender os possíveis sentidos que os professores e a pesquisadora atribuíram às experiências vividas relacionando-as a cada tema dos capítulos-artigos.

No terceiro capítulo-artigo, visamos a compreender, a partir da narrativa de duas professoras que ensinam Matemática, a constituição de suas identidades. Nesse artigo, organizamos os dados em biogramas profissionais. Um biograma profissional, de acordo com Bolívar (2002, p. 184), “designa o desenvolvimento profissional que o sujeito formula narrativamente, reconstruindo o curso de sua vida. Nessa história autobiográfica entram fatos, situações e vivências com o significado pessoal implícito”. O biograma pode ser utilizado como um bom indicador do desenvolvimento profissional do professor. Em nosso caso, atemo-nos a dois grandes componentes: (1) identidade profissional: percepções sobre si mesmo como professor: autoimagem, autoestima, motivação e satisfação no trabalho, percepções das atividades inerentes à profissão e perspectivas futuras; (2) teoria pedagógica subjetiva: “sistema pessoal de opiniões, conhecimentos e valores de um professor/a sobre o ensino” (Bolívar, 2002, p. 185). Dois conceitos atrelados à identidade docente são a vulnerabilidade e a agência mediada. Nos biogramas, identificamos, mediante os incidentes críticos, as experiências de vulnerabilidade vivenciadas pelas professoras e se essas experiências contribuíram para o desenvolvimento de agência mediada. Os incidentes críticos podem ser compreendidos como momentos de ruptura nos quais as professoras atribuem sentidos às percepções sobre si mesmas e aos conhecimentos e valores sobre o ensino da Matemática. Nesse movimento de análise dos incidentes críticos em busca por momentos de vulnerabilidade, as professoras desenvolvem sua agência mediada, o que demarca seu processo de constituição identitária.

No quarto capítulo artigo nos propomos a conhecer quais as percepções e crenças do PEM sobre o ensino e aprendizagem da matemática no Ensino fundamental, como elas foram se constituindo e se há indícios de que elas configuram as práticas docentes dos professores. Na construção do capítulo buscamos primeiramente compreender o processo de formação docente no Brasil o que nos dará suporte teórico para compreensão das percepções e crenças dos PEM. Conceituamos a perspectiva de crença e percepção que



utilizamos em nosso capítulo artigo. Esperamos compreender as crenças de PEM e como elas estão inseridas no contexto de aula dos professores e a maneira como concebem o ensino da Matemática na educação básica.

Na sequência, apresento a revisão bibliográfica sobre a temática da pesquisa a partir de dissertações e teses.

## **2 CONSTRUÇÃO DO TEMA DA PESQUISA A PARTIR DO QUE JÁ FOI PRODUZIDO**

Antes de iniciarmos nossa pesquisa, vimos a necessidade de procurar outros trabalhos que tinham como foco o estudo da identidade profissional docente, mais especificamente, do PEM. A presente revisão iniciou com a leitura da tese intitulada *Identidade profissional de professores que ensinam matemática: indicativos de pesquisas, elementos e ações para elaboração de uma proposta investigativa*, escrita por Enio Freire de Paula (2018). Essa escolha foi intencional devido a alguns motivos: (a) o autor se dedica a estudar a Identidade Profissional do PEM fazendo uma revisão bibliográfica por meio do mapeamento de artigos e teses dentro de seu recorte temporal; (b) ele apresenta os principais temas estudados em seu recorte temporal e os que ainda precisam ser aprofundados; (c) o trabalho já era conhecido pela orientadora da pesquisa; (d) o texto foi escrito no formato múltiplos artigos, assim como pretendemos fazer.

Apresentados os pontos de convergência com nosso trabalho, temos como diferencial em relação à Paula (2018), a metodologia escolhida. Seu estudo tem como metodologia analisar a teoria já existente no mapeamento realizado pelo autor com o objetivo de apresentar elementos e ações para a construção de uma proposta, pautada no modelo quadripolar, para futuras investigações nesse campo; e nós temos como metodologia analisar os dados produzidos em campo. Ratificando, dedicamo-nos a compreender a identidade do PEM por meio de Entrevistas Narrativas (EN) concedidas pelos participantes de nossa pesquisa.

Aprofundando a leitura do trabalho de Paula (2018), em um primeiro momento o autor dedica-se a estudar materiais que tinham como objetivo o mapeamento de dissertações, teses e artigos já produzidos no Brasil cujo tema era identidade profissional docente; esses trabalhos condensados tem como recorte temporal os anos de 2000-2015. Em sua revisão, Paula (2018) destaca pontos de convergência entre esses trabalhos, tais como: (a) a dinamicidade e complexidade no tema identidade profissional; (b) o contexto social que exerce influência tanto positiva quanto negativa no desenvolvimento profissional do docente; (c) a maneira como as ações desenvolvidas no início da formação docente, tais como o estágio supervisionado, também podem impactar a constituição identitária do futuro professor; e (d) as ações formativas que ocorrem em ambientes com características colaborativas, propícias para a identificação de elementos da identidade profissional desses sujeitos.

Com base nesses estudos, Paula (2018) levanta alguns aspectos: (a) poucos estudos apresentam/assumem uma caracterização de identidade profissional ao investigar o PEM, como consequência, dificultam identificar a perspectiva epistemológica assumida pelo pesquisador; (b) os elementos dos encaminhamentos metodológicos necessitam de mais cuidado; (c) poucos estudos se direcionam especificamente à identidade profissional do PEM, ou seja, a temática ainda não era prioritária no contexto nacional, embora a identidade profissional em si seja um tema emergente.

Portanto, Paula (2018) nos mostra alguns aspectos que podemos esperar identificar ao analisar as entrevistas narrativas concedidas por nossos depoentes. Também nos evidencia o quão delicadas podem ser a construção e a escolha teóricas para definir a identidade profissional do PEM. Por isso, faz-se necessário um cuidado para com a clareza da perspectiva epistemológica, de modo que esta esteja em convergência com o caminho metodológico escolhido.

Paula (2018), após analisar o estado da arte de outros trabalhos, dedicou-se a realizar seu próprio mapeamento em um recorte temporal de 2006-2016. Ele divide seu trabalho em dois *corpora*: o primeiro reúne dissertações e teses defendidas nos programas de pós-graduação *stricto sensu* brasileiros (áreas Educação e Ensino); e o segundo engloba artigos publicados em uma seleção de periódicos, ambos no recorte temporal citado acima.

Com seus *corpora* delimitados, Paula (2018) elaborou uma proposta investigativa articulando os seguintes temas: a problematização dos pontos de enfoque e as perspectivas epistemológicas de identidade profissional dos estudos dos *corpora*; as reflexões a respeito dos quadros epistemológico, teórico, técnico e morfológico constituintes do modelo quadripolar de investigação; e a caracterização de identidade profissional do PEM. Em seu trabalho, evidencia a complexidade, a dinamicidade, a temporalidade e a experiencialidade como aspectos importantes para a compreensão do movimento de constituição identitária de seu tema, o PEM. Conclui, portanto, que esse movimento ocorre em um campo de lutas ideológicas e políticas em que os elementos dos contextos sociais, culturais e políticos, envolvendo a questão da alteridade, devem ser problematizados. Finaliza afirmando que a construção de um referencial teórico nacional sobre o tema deve ser um compromisso político que todos os educadores matemáticos brasileiros precisam assumir. A partir desse trabalho, iniciamos nossa busca nos bancos de teses e dissertações.

A primeira consulta foi realizada no “Catálogo de Tese e Dissertação” da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) no dia 11 de maio de 2022. O recorte temporal escolhido foi o período dos últimos 10 anos (2012-2022); justifica-se a opção, pois, como lido na tese de Paula (2018), o tema “identidade profissional” é um campo que surge em território nacional por volta de 1990, porém, especificamente, não se encontram muitos trabalhos relacionando esse assunto ao PEM nesse período, por isso optou-se por uma busca mais recente.

Eleito o recorte temporal, foram utilizados os seguintes descritores para a busca de dissertações e teses no banco de dados da Capes: “Identidade profissional docente”, “Identidade profissional docente” + “professor que ensina matemática”, “Identidade profissional docente” + “professor de matemática”. Os resultados da busca estão sumarizados na Tabela 1.

Tabela 1 – Mapeamento de dissertações e teses no banco da Capes

<b>Palavras-chave</b>	<b>Primeira busca</b>	<b>Após a leitura dos títulos e resumos</b>
“Identidade profissional docente”	62	04
“Identidade profissional docente” + “professor que ensina matemática”	92	07
“Identidade profissional docente” + “professor de matemática”	153	05
<b>Total</b>	<b>307</b>	<b>16</b>

Fonte: Elaboração da pesquisadora

De acordo com o que foi apresentado na Tabela 1, do total de 307 dissertações e teses apresentadas pelo banco de dados da Capes, após a leitura dos títulos e resumos, somente 16 trabalhos tinham alguma relação com o objeto de pesquisa do presente trabalho. Após a busca, foi realizada uma segunda leitura e verificou-se que algumas dissertações ou teses apareceram em mais de um descritor (palavra-chave) escolhido, reduzindo o total de trabalhos para 13.

Com o objetivo de verificar se não havia mais dissertações e teses relacionadas ao tema desta tese, foi realizada uma segunda busca, agora na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e dissertações (BDTD) no dia 25 de maio de 2022. Nesse momento, foram

mantidos os descritores utilizados na primeira busca e o número de trabalhos obtidos está apresentado na Tabela 2.

Tabela 2 – Mapeamento de dissertações e teses no banco da BDTD

<b>Palavras-chave</b>	<b>Resultado da primeira busca</b>	<b>Resultado após a leitura dos títulos e resumos</b>
“Identidade profissional docente”	48	2
“Identidade profissional docente” + “professor que ensina matemática”	1	0
“Identidade profissional docente” + “professor de matemática”	6	2
<b>Total</b>	<b>55</b>	<b>4</b>

Fonte: Elaboração da pesquisadora

O número reduzido de trabalhos após a leitura dos títulos e resumos se deu pelo fato de que muitos dos trabalhos encontrados na BDTD eram os mesmos encontrados no banco da Capes. Por esse motivo, optou-se por escolher apenas aqueles que não estavam presentes na primeira busca. Sendo assim, foram encontrados 13 trabalhos no banco da Capes e 4 na BDTD, totalizando 17 estudos lidos atentamente com o objetivo de verificar quais realmente se aproximavam de nosso objeto de pesquisa. Após uma segunda leitura, dos 17 trabalhos selecionados, somente 7 estavam próximos ao objeto de pesquisa contemplado nesta investigação.

Cabe ressaltar que, na primeira busca, em ambos os bancos de dissertações e teses, ao ler os títulos, observamos que muitas dissertações e teses tinham como foco a identidade docente que investigava a constituição identitária do estudante em formação; outras se relacionavam ao professor universitário; algumas em específicas de cursos oriundos de outras áreas, tais como Enfermagem, professores da Educação Infantil, formadores de professores, estudantes de Ciências Sociais, identidade de coordenadores pedagógicos e médicos. Em relação aos descritores que continham as palavras “professor que ensina Matemática” e “professor de Matemática”, muitos dos trabalhos voltavam-se para a formação docente do professor de Matemática, descaracterizando o foco de nossa pesquisa, que visa ao desenvolvimento da identidade profissional, não relacionado ao

processo formativo e às aprendizagens adquiridas. Por isso, tentamos escolher apenas os trabalhos que acreditávamos fazer parte de nosso escopo.

O Quadro 1 apresenta a seleção das dissertações e teses lidas: sete selecionadas nos bancos da Capes e BDTD e uma eleita previamente por indicação da orientadora do trabalho, totalizando, então, oito trabalhos.

Quadro 1 – Dissertações e teses escolhidas para o estado da arte

<b>ANO</b>	<b>Autor/ Orientador</b>	<b>Título</b>	<b>Modalidade</b>	<b>Instituição</b>
2013	Selma O. Alfonsi/ Vera Maria Nigro de S. Placco	<i>A crise não reconhecida: identidade docente de professores do Ensino Fundamental II</i>	Dissertação	Pontifícia Universidade Católica de SP
2012	Carla Fernanda F. Felix/ Pedro da Cunha P. Neto	<i>Identidade profissional docente: tecendo histórias</i>	Dissertação	Universidade Estadual de Campinas
2016	Iata Anderson F. de Araújo/ Maria de Fátima M. de Souza	<i>Ser e estar: a construção da identidade profissional docente na educação básica</i>	Dissertação	Universidade Federal do Oeste do Pará
2017	Maria Ap. A. da Silva/ Hylío Lagana Ernandes	<i>Fanzines narrativos: um olhar sobre as identidades profissionais de professores de uma escola pública</i>	Dissertação	Universidade Federal de São Carlos
2018	Julyette Priscila Redling / Renata Cristina G. Meneghetti	<i>As Configurações Contemporâneas da Educação: um estudo acerca de influências na Identidade Profissional do professor de matemática da Educação Básica</i>	Tese	Universidade Estadual Paulista
2018	Enio Freire de Paula/ Márcia Cristina de C. T. Cyrino	<i>Identidade profissional de professores que ensinam matemática: indicativos de pesquisas, elementos e ações para elaboração de uma proposta investigativa</i>	Tese	Universidade Estadual de Londrina
2021	Náldia Paula C. dos Santos/ José Augusto de C. M. Sobrinho	<i>Processo de desenvolvimento profissional de professores de Matemática para a aprendizagem da docência e suas contribuições à prática educativa</i>	Tese	Universidade Federal do Piauí

2020	Juliana do Carmo M. Cota/ Célia Maria F. Nunes	<i>Professores dos anos iniciais do ensino fundamental no início da docência: a construção da identidade profissional</i>	Dissertação	Universidade Federal de Ouro Preto
------	--	---	-------------	------------------------------------

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

Na sequência, caracterizamos cada um dos trabalhos selecionados no Quadro 1.

Alfonsi (2013) investiga como as exigências que os professores percebem que são feitas a si por suas famílias e escolas afetam sua identidade profissional. A pesquisa foi realizada com 26 docentes que atuam em uma escola particular de anos finais do Ensino Fundamental na cidade de São Paulo. Como metodologia para a produção de dados, a autora utilizou como instrumento um questionário com perguntas abertas e fechadas. Como aporte teórico, baseou-se nas percepções de identidade profissional de Claude Dubar e, para a análise dos dados, apoiou-se em autores que discutem a temática “profissionalidade e identidade docente”: Lee Shulman, Maria do Céu Roldão, Jimeno Sacristán, António Nóvoa, entre outros. Em sua análise, Alfonsi (2013) identifica que os sujeitos da pesquisa se encontram confusos quanto a sua função como professor, devido às múltiplas atribuições que eles acreditam serem postas, por isso encontram-se em crise de identidade; essa crise é vista em seu estudo como uma ruptura com aquilo que os sujeitos acreditavam ser seu papel.

Felix (2012), em seu trabalho, dedica-se a conhecer quais são os elementos que contribuem para a formação profissional docente de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental em início de carreira na rede pública de Poços de Caldas. A autora parte da premissa de que o sujeito não possui uma identidade fixa, mas que se encontra em constante metamorfose. Para tal intento, seu objetivo geral é saber quais são as influências e até que ponto elas contribuem para a formação da identidade profissional. Reflete como a formação inicial e continuada atravessam a prática dos professores e os constituem profissionalmente, como as trajetórias escolares e pessoais estão presentes nas posturas assumidas em sala e na própria identidade docente e como a prática docente proporciona elementos que os professores interiorizam para construir uma imagem de si e de seu trabalho. Para a compreensão de seu problema, optou por uma pesquisa de abordagem qualitativa e utilizou como dispositivo para a produção de dados questionário e entrevistas semiestruturadas e alguns documentos oficiais com a finalidade de levantar mais evidências para a análise. Em suas considerações finais, a autora apresentou algumas reflexões de sua pesquisa: a carreira docente não é linear, o professor vai adquirindo

informações a partir do meio, ou seja, com o outro; a aquisição de saberes se prolonga ao longo da carreira, é contínua; as identidades dos professores não são fixas, mas sim estão em constante metamorfose, muitas vezes atreladas às exigências da carreira em cada tempo e espaço; a escolha pela profissão, em diversos casos, foi influenciada por algum familiar; e, por fim, a trajetória como docente pode ser marcada por influências recebidas no período escolar dos professores quando eram alunos.

De maneira semelhante ao trabalho citado acima, Cota (2020) objetiva identificar e analisar a construção da identidade de professores em início de carreira que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública das cidades de Mariana e Ouro Preto. Com uma abordagem qualitativa, utilizou-se de entrevistas semiestruturadas e questionário como instrumentos para a produção de dados, escolhendo cinco professores para participarem de sua pesquisa. A autora parte do pressuposto de que o início da carreira docente é permeado por situações inesperadas e, muitas vezes, desafiadoras, e de que, nessa etapa, a identidade docente geralmente é construída com base no que o professor aprendeu e vivenciou ao longo de sua vida como aluno e na relação estabelecida na escola com seus pares, alunos e pais. Como aporte teórico, apresenta alguns autores que corroboram sua premissa. Em suas análises, a autora conclui que: a construção da identidade profissional se inicia antes mesmo do processo de formação inicial; o período do estágio docente aparece como um marco na formação inicial, momento em que o futuro professor tem seu primeiro contato com a sala de aula, antes mesmo de lecionar; a relação com professores mais experientes proporciona um ambiente mais seguro por poder contar com a colaboração dos colegas para quem está em início de carreira; por fim, apesar de a pesquisa apresentar muitos pontos em comum na construção da identidade docente, sua elaboração se dá de maneira única por cada professor a partir de suas experiências de vida e profissionais.

Silva (2017) apresenta como foco de seu trabalho a formação de professores, restringindo-se como temática as identidades profissionais dos docentes de uma escola pública. Em uma pesquisa qualitativa, utiliza-se do fanzine, que, em seu trabalho, configurou-se como uma narrativa autobiográfica, como dispositivo para a produção de dados e de caráter formativo. Para complementar sua pesquisa e análise final dos dados, realizou também entrevistas. Sua pesquisa objetiva investigar como os professores de uma escola pública perceberam suas identidades profissionais para compreender como se tornaram professores. A análise do material é feita por meio da semiótica peirceana. Como fundamentação teórico-metodológica, utilizou-se das contribuições de Claude



Dubar para fundamentar a temática das identidades profissionais, entre outros autores como António Nóvoa. Os resultados apontam que o grupo de professores busca autonomia, ameaçada pela desvalorização da profissão, e que a compreensão de se tornar docente se relaciona à importância de se conscientizar das relações dentro da escola e da comunicação com o exterior.

Araújo (2016) busca compreender a concepção que professores do Ensino Fundamental de uma escola em Santarém, Pará, têm sobre a construção de sua identidade profissional, buscando responder em que termos as experiências de atuação e de formação mobilizam a construção da identidade docente. Em uma pesquisa qualitativa, utilizou como instrumento para a coleta de dados as entrevistas semiestruturadas. Os dados são lidos por meio da análise textual discursiva. Os resultados indicam que a construção da identidade profissional é mobilizada por meio da constituição de princípios e valores da formação humana integral bem como revelam a necessidade de realização de cursos de formação continuada no contexto escolar com coletivos de profissionais da educação. Conclui-se que a identidade profissional docente na Educação Básica é construída em um movimento complexo e dinâmico na interface das dimensões pessoal e profissional.

Redling (2018) investiga as influências das configurações contemporâneas da Educação na identidade profissional dos professores de Matemática da Educação Básica e como elas estão ligadas à crise de identidade na profissão. Sua pesquisa teve uma abordagem qualitativa em que a produção de dados se deu por meio de questionários e o material foi categorizado em análise do conteúdo na perspectiva dos pressupostos teóricos tomados como referência. Os resultados mostraram que as mudanças atuais da educação afetaram os professores, em específico os de matemática, reverberando implicações negativas sobre a profissão docente. Eles tiveram que assumir funções atribuídas a outras instâncias, tais como a família, exigindo, dessa forma, novas funções ao exercício profissional docente. Como consequência, os professores desse escopo encontram-se em uma profunda crise de Identidade Profissional, o que os conduz a sentimentos de resistência às mudanças.

Santos (2020) estuda o desenvolvimento profissional de professores de Matemática que atuam na Educação Básica, a partir dos determinantes da prática docente e dos processos formativos. Sua pesquisa tem abordagem qualitativa e de natureza narrativa. Como dispositivo para a produção de dados, utiliza as cartas pedagógicas, a entrevista narrativa e o questionário misto. Conta com a colaboração de seis professores da rede estadual de ensino do Piauí; os resultados são interpretados a partir de categorias

de análise. Eles revelam a compreensão de que o professor se desenvolve profissionalmente enquanto acompanha a formação do aluno. Assim, esse fator é compreendido como elemento que constitui o desenvolvimento profissional de professores de Matemática, no espaço indefinido de inúmeras possibilidades, de confrontos e análises de representações do conhecimento.

A partir dos resumos dos trabalhos acima, foi possível perceber que os autores se dedicaram a compreender a identidade docente dos professores da Educação Básica sem discriminar um público-alvo específico como visamos nesta pesquisa. Tendo em vista o pequeno número de trabalhos encontrados, a revisão bibliográfica aponta a importância de discutir esse tema.

Além das buscas realizadas nos bancos da Capes e BDTD é importante ressaltar que o grupo de pesquisa Hifopem, do qual faço parte, tem se dedicado a estudar a constituição identitária de diferentes grupos de professores ao longo dos anos. Barbato (2016) 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. De maneira semelhante, Pereira (2017), pesquisa a constituição profissional dos formadores de professores de Matemática, porém objetivando compreender como esses formadores se constituíram profissionalmente. Kleine (2018) tem como foco a história de formação dos professores que trabalham no Ensino Médio na rede estadual de ensino de São Paulo e parte das vozes de docentes com atuação de cerca de 20 anos na rede de ensino citada. Pezenti (2021) dedica-se ao estudo de como os docentes-contadores se constituíram professores no curso de Ciências Contábeis. Ferreira (2022) também organiza sua pesquisa no formato de múltiplos artigos e, em um deles, busca entender a identidade do engenheiro que se forma professor no exercício da docência. Castaño Silva (2023) analisa a identidade profissional do PEM no sistema carcerário. E Pereira (2023) realiza sua pesquisa com oito professores, egressos de um mesmo curso de Licenciatura em Matemática, visando a compreender quais os processos formativos que potencializam a constituição de identidade docente de professores de Matemática.

Por fim, esta pesquisa visa originalidade ao escolher intencionalmente compreender a identidade profissional de PEM nos dois níveis do Ensino Fundamental, anos iniciais e finais, ou seja, o professor licenciado em Pedagogia e o licenciado em Matemática. Além disso, optamos por profissionais tanto em início de carreira quanto com mais de 15 anos na profissão. Acreditamos que a pesquisa aqui anunciada poderá

trazer contribuições para o Hifopem bem como para a comunidade de educadores matemáticos.

### 3 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Como já mencionado na introdução deste trabalho, optamos por uma pesquisa qualitativa recorrendo ao método (auto)biográfico como metodologia. A fim de apreender a construção identitária do PEM, esta pesquisa utilizará como procedimento teórico-metodológico o método (auto)biográfico e as narrativas como dispositivo de produção de dados

Para justificar a escolha por esse caminho, serão apresentados: (a) os pressupostos teóricos específicos da pesquisa (auto)<sup>7</sup>biográfica; (b) o modo como ela emergiu e sua apropriação na área da Educação. Para tal propósito, apoiar-nos-emos teoricamente nos seguintes autores: Franco Ferrarotti, Antônio Bolívar, Christine Delory-Momberger e Maria Conceição Passeggi.

#### 3.1 O método (auto)biográfico

A narrativa (auto)biográfica pode ser compreendida como um “sistema de interpretação e de construção que situa, une e faz significar os acontecimentos da vida como elementos organizados no interior de um todo” (Delory-Momberger, 2014, p. 54).

Essa metodologia de pesquisa emergiu no campo da Sociologia devido à necessidade de uma renovação metodológica provocada pela “crise generalizada dos instrumentos heurísticos da sociologia” (Ferrarotti, 2010, p. 34). Havia críticas em relação à objetividade e às limitações das leis naturais, ou seja, mesmo com a utilização de técnicas cada vez mais sofisticadas, a metodologia clássica das Ciências Sociais não correspondia a “nenhum crescimento real do conhecimento sociológico” (Ferraroti, 2010, p. 34). Foi nesse contexto que houve a valorização de uma abordagem alternativa na Sociologia denominada de método biográfico<sup>8</sup>.

O ideal positivista estabelecia um distanciamento entre o investigador e o objeto investigado, com o pretense discurso de objetividade. Com a crescente saturação do ideal positivista como método de investigação e a restauração da hermenêutica como um modelo próprio de conhecimento das Ciências Sociais, emerge a necessidade de uma renovação metodológica. Concordando com esse pensamento, a investigação biográfico-

---

<sup>7</sup> É importante destacar que o uso dos parênteses em (auto)biográfica representa as duas possibilidades: narrativa biográfica e narrativa autobiográfica, a depender do contexto investigado.

<sup>8</sup> A comunidade de pesquisadores brasileiros tem utilizado a expressão (auto)biográfico, visto que o método possibilita tanto o ato de autobiograficizar quanto o de biograficizar.

narrativa<sup>9</sup> vem para suprir essa demanda como uma nova metodologia cujas ferramentas buscam captar as experiências vividas que servem como base da compreensão das ações humanas (Bolívar, 2002).

Com o capitalismo avançado, as explicações estruturais construídas em categorias generalizadas já não satisfaziam a sociedade, as pessoas queriam/querem compreender “a sua vida cotidiana, as suas dificuldades e contradições, e as tensões e problemas que lhes impõem” (Ferrarotti, 2010, p. 35). Nesse contexto, surge, então, a necessidade de uma ciência das mediações que compreenda as estruturas sociais relacionadas ao comportamento individual ou microssocial. Por conseguinte, a biografia, nessa esfera científica, torna-se um instrumento sociológico capaz de assegurar a mediação de uma história individual com uma história social.

Levanta-se a questão acerca de como atribuir valor de conhecimento à subjetividade que acompanha o método (auto) biográfico. Wilhelm Dilthey, filósofo e historiador alemão, procurava uma maneira de entendimento apropriada ao estudo dos fenômenos humanos, que não são atendidos com o tipo de explicação das ciências naturais. Dilthey (1997 *apud* Delory-Momberger, 2014a) dá um sentido à autobiografia quando posta em prática, pois, por meio dela, é possível fazer uso de um sistema de interpretação e de inteligibilidade revertendo-se em um modelo de compreensão das ciências do homem. Dessa maneira, segundo Passeggi (2021, p. 95), Dilthey apresentou um modo de inserir a subjetividade no discurso científico; o autor estreitou a relação entre “a vida, a experiência vivida e a ciência”.

Nas palavras de Delory-Momberger (2014a, p. 55), se

podemos entender o espírito de uma época, apreender as significações que uma sociedade se deu por meio dos valores e finalidades dos homens que nela viveram, é porque transpomos e estendemos para a vida humana universal o processo de compreensão de nossa própria vida.

Nesse mesmo sentido, Ferrarotti (2010, p. 45, grifos do autor) propõe que:

Se nós somos, se todo o indivíduo é a reapropriação *singular* do *universo social* e histórico que o rodeia, *podemos conhecer o social* a partir da especificidade irredutível de uma práxis individual. [...] Mas a biografia sociológica não é só uma narrativa de experiências vividas; é também uma *microrrelação social*.

---

<sup>9</sup> Em alguns momentos do texto, utilizaremos a expressão biográfico-narrativa para nos referirmos à pesquisa biográfica que toma as narrativas como metodologia de produção de dados.

Para Ferrarotti (2010), tais pressupostos, entre outros, justificam a tentativa de fazer uma leitura da sociedade por meio de uma biografia. Isso posto, é possível legitimar o valor heurístico de uma biografia conservando todas as especificidades epistemológicas do método.

Portanto, nesse sentido, atribuir conhecimento de valor à subjetividade é, de certa maneira, uma tarefa do pesquisador que, ao ler uma narrativa (auto)biográfica, precisa compreendê-la a partir de sua própria vida, ou seja, com base na autorreflexão e da compreensão epistemológica do método, reconstruir relações significativamente particulares das histórias de vida narradas a seu objeto de estudo e relacioná-las com a época da história e sistema cultural, por exemplo. Dessa maneira, podemos dizer que uma práxis individual pode ser compreendida e revelar uma relação social de determinado grupo em uma escala muito maior que o pequeno grupo de professores entrevistados.

Destacamos, portanto, que a principal distinção entre o ideal positivista e a pesquisa biográfico-narrativa é que, enquanto o positivismo estabelece um distanciamento entre o pesquisador e o objeto a ser investigado, desse modo, relacionando a despersonalização com uma maior objetividade, a pesquisa biográfico-narrativa surge para negar esse pressuposto, pois, nesse método, os sujeitos da pesquisa falam de si, sem omitir sua subjetividade (Bolívar, 2002).

A pesquisa biográfico-narrativa supera a dicotomia entre objetividade e subjetividade, vai além. Apoiando-se em Bruner (1988), Bolívar (2002) afirma que o objeto da narrativa são as dificuldades, os obstáculos, as questões das intenções humanas. Ao conhecer a história, as motivações, os sentimentos e os desejos dos depoentes, a narrativa capta a riqueza e os pormenores das questões humanas que não poderiam ser captadas de maneira abstrata ou em uma entrevista semiestruturada.

Delory-Momberger (2012) amplia nossa compreensão ao afirmar que a pesquisa biográfica visa a explorar os processos de gênese e de movimento dos indivíduos em seu espaço social, como eles configuram suas experiências, dão significado aos acontecimentos de sua existência. Em suma, “o objeto visado pela pesquisa biográfica, mediante esses processos de gênese socioindividual, seria o estudo dos modos de constituição do indivíduo enquanto ser social e singular” (Delory-Momberger, 2012, p. 524). Quer dizer, todo indivíduo é um ser singular com percepções próprias que são intermediadas pelo espaço social e cultural produzidas por sua realidade histórica.

Nesse sentido, a pesquisa biográfica possui um projeto epistemológico específico circunscrito por duas questões metodológicas: (a) a produção do material a ser analisado, que é feito por meio das entrevistas biográficas, autobiografias e suas vertentes; (b) e a análise do material produzido que geralmente é feito pela leitura e interpretação das narrativas produzidas, ou seja, a volta da hermenêutica como possibilidade do “fazer” o conhecimento científico (Delory-Momberger, 2012).

Ferrarotti (2014) nos alerta que, ao utilizarmos o método (auto)biográfico, devemos cuidar para não transformarmos as narrativas de vida em mera fonte de informação, exemplo ou ilustração. O autor afirma que o desafio epistemológico do método é o de não reduzirmos as biografias como uma justaposição de informações. “Os dois elementos que constituem a especificidade da biografia representam obstáculos a serem contornados ou enfraquecidos: a subjetividade e a exigência antinomotética da biografia” (Ferrarotti, 2014, p. 105). Essas características são imanentes do método biográfico do qual conserva seu valor heurístico. Corroborando esse pensamento, Bolívar (2002) afirma que uma hermenêutica narrativa permite a compreensão da complexidade psicológica das narrativas que os indivíduos fazem de si, de seus conflitos e dilemas.

Nosso grupo de pesquisa, o Hifopem, tem discutido muito sobre a importância de entendermos as especificidades do método para não reduzirmos as narrativas como fonte de informação. Por isso, temos a consciência de que, muitas vezes, nossa intenção inicial de pesquisa pode ser modificada depois das entrevistas narrativas, cujos atores devem ser o foco central de nossa atenção considerando seu contexto histórico e social (Bolívar, 2002).

Tendo estabelecido que a pesquisa narrativa ou o método (auto)biográfico, surgiram no campo da Sociologia, adentraremos agora na forma como ele foi apropriado pela Educação. Com a “virada hermenêutica”, produzida nos anos 1970 nas Ciências Sociais, a Educação apropriou-se da pesquisa biográfico-narrativa como uma nova metodologia de investigação na qual o sujeito passa a ser o centro da investigação (Bolívar, 2002). Essa abordagem rompe com um modelo positivista já consagrado, apoia-se num modelo interpretativo, atribui, assim, valor de conhecimento à subjetividade. Trata-se, portanto, de “uma abordagem específica com credibilidade e legitimidade próprias para a construção do conhecimento em educação” (Bolívar, 2002, p. 3).

Passeggi (2016) relembra que o início do método (auto)biográfico ou escritas de si na educação se deu na Europa e Canadá, em 1980, com o movimento conhecido como “movimento das histórias de vida em formação”. Lembra-nos de que os pioneiros desse

movimento mais conhecidos no Brasil são Gaston Pineau, Pierre Dominicé, Matthias Finger, Marie-Christine Josso, Christine Delory-Momberger e António Nóvoa. Os autores se apropriaram do método como recurso para a compreensão do adulto em formação, ou seja, como esse adulto compreendia sua experiência profissional; para tanto, passaram a utilizar as narrativas de si como metodologia. No Brasil, o movimento biográfico se consolidou a partir dos anos 2000; podemos dizer que se trata, ainda, de um campo de pesquisa muito recente, que tem avançado para uma configuração que compreenda a especificidade epistemológica das narrativas de si.

Portanto, as narrativas de si podem ser utilizadas como prática de formação ou como uma nova maneira de produzir conhecimento em Educação, adotando “um posicionamento crítico que, sem desconsiderar as aprendizagens disciplinares, centra-se no sujeito da formação e não apenas na formação em si mesma” (Passeggi, 2016, p. 70). Por isso, há a importância de demarcar a especificidade epistemológica do método (auto) biográfico.

Em nossa pesquisa, nessa perspectiva, as narrativas de PEM têm muito a dizer, pois, por meio da especificidade de uma prática individual, podemos conhecer o universo social e histórico que os rodeia no contexto atual de suas vidas profissionais. Quer dizer, mediante as narrativas produzidas pelos professores, podemos nos apoiar, como dito por Bolívar (2002), em um modelo interpretativo e, ainda assim, atribuir valor de conhecimento à subjetividade. Afinal, somos sujeitos históricos, e nossas ações possivelmente estão relacionadas ao momento em que vivemos e o lugar onde vivemos. O professor, ao narrar sua trajetória de vida e profissional e suas experiências vividas, perpassa pelas relações sociais. Por isso, afirmamos que, como sujeitos históricos, é possível conhecer o social de um determinado grupo a partir de uma *práxis* individual – as narrativas de vida.

Bolívar (2002) compara algumas características do modelo paradigmático com o narrativo. Chama a atenção para estes pontos: (a) no modelo paradigmático os métodos estão enraizados pela tradição positivista, cuja objetividade é valorizada pela busca de um conhecimento formal e explicativo de causa e efeito, no qual a voz do investigador não aparece; (b) no modelo narrativo, o método permite a entrada da subjetividade valorizando a interpretação, dando significado ao conhecimento prático (narrativas), no qual as vozes dos atores (professores) e investigador estão presentes.

Já enfatizamos até então as especificidades do método narrativo, descritos acima por Bolívar; porém, o autor sublinha também a entrada da voz do pesquisador na



investigação (auto)biográfica. Eu, como professora de Matemática, estou inserida em minha pesquisa, pois, por meio da investigação da constituição identitária do PEM, transformo-me e constituo minha identidade profissional, por isso minha voz, minha trajetória de vida e minha mudança de percepções fazem parte deste trabalho. Esses pontos estão expressos em meu memorial de formação e no primeiro capítulo-artigo que comporá este relatório de pesquisa.

Por fim, outra característica importante do método (auto) biográfico é seu traço formador, tanto do pesquisador como do sujeito da pesquisa. Por meio das narrativas, é possível gerar um movimento no pesquisador/sujeito da pesquisa em que ambos, cada um de seu lugar na pesquisa, atentem-se para o ponto de vista por meio do qual percebem seu modo de ser, concebem o mundo e se concebem no mundo, ou seja, as narrativas permitem o desenvolvimento de: uma reflexão crítica; uma capacidade de refletir sobre sua experiência; um conhecimento e um autoconhecimento para compreender o que nos governa o que nos rodeia, “empírica e culturalmente, pois o lugar onde habitamos é feito de coisas e de ideias sobre as coisas” (Passeggi, 2016, p. 71).

Com essa compreensão do método (auto)biográfico, realizei a pesquisa de campo. Esta é descrita na sequência.

### **3.2 Procedimentos metodológicos de produção de dados**

Como anunciado na introdução deste trabalho, utilizamos como dispositivo para a produção dos dados a EN. A EN é considerada um tipo de entrevista não estruturada, ela não segue um padrão de perguntas e respostas, porém, uma narrativa está formalmente estruturada seguindo um esquema autogerador. De acordo com Ricouer (1980 *apud* Jovchelovitch; Bauer, 2015, p. 92), contar histórias implica duas dimensões: “a cronológica, referente à narrativa como uma sequência de episódios, e a não cronológica, que implica a construção de um todo a partir de sucessivos acontecimentos, ou a configuração de um ‘enredo’”. Por essa razão, é importante que o pesquisador esteja preparado, tanto teórica quanto metodologicamente, com um roteiro organizado para a condução da entrevista, para que, desta maneira, o pesquisador provoque a narração dos professores colaboradores.

Jovchelovitch e Bauer (2015, p. 96-97) propuseram quatro fases para a entrevista narrativa: (1) Iniciação: formulação do tópico inicial para a narração (pergunta gerativa); (2) Narração central: quando o sujeito conta sua história e o pesquisador deve restringir-

se à escuta ativa com apoio não verbal para demonstrar o interesse pelo assunto; (3) Fase de perguntas: momento em que o pesquisador deve direcionar as perguntas exmanentes para imanescentes<sup>10</sup>; (4) Fala conclusiva: quando o pesquisador para de gravar e algumas discussões podem surgir e muitas vezes tornam-se importantes para a interpretação do contexto da narrativa. Em meu contexto, quando parei as gravações, os professores não apresentaram informações adicionais que contribuíssem para a pesquisa<sup>11</sup>.

Para a condução das EN desta pesquisa, utilizou-se a estrutura apresentada por Jovchelovitch e Bauer (2015). Para tal, foram entrevistados seis professores da Educação Básica de uma escola municipal do sul de Minas Gerais, sendo três professoras dos anos iniciais que, na época, lecionavam no quinto ano e três professores dos anos finais que trabalhavam com sexto e oitavo ano<sup>12</sup>. A preferência por essa Instituição de Ensino deveu-se a minha familiaridade com o campo. Atuo nessa escola há mais de dez anos e tenho um período de, no mínimo dois, anos de convivência com os professores entrevistados. Nacarato (2018), em suas experiências com o trabalho de seus orientandos de mestrado ou doutorado, ratifica que a aproximação entre os sujeitos da pesquisa com o pesquisador gera um clima de confiança e respeito e é fundamental para a produção de narrativas ricas em detalhes.

A EN não é uma estrutura autogeradora para as respostas pertinentes ao tema da pesquisa. Para cumprir a metodologia em questão, foram formuladas perguntas gerativas para cada segmento da Educação Básica. Para as professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, utilizei as seguintes questões: (1) conte-me como se deu sua escolarização e há quanto tempo você atua como professor no Ensino Fundamental e sua trajetória como docente; (2) fale um pouco sobre suas perspectivas e percepções sobre o ensino de Matemática no segmento em que você atua, quais as maiores dificuldades em relação ao ensino da Matemática; (3) fale sobre a sua expectativa em relação ao aluno quando ele muda de ciclo, ou seja, quando ele passa para o sexto ano do Ensino Fundamental. Para os professores do Ensino Fundamental anos finais, as questões (1) e (2) foram as mesmas e a (3) foi: como você vê o aluno que chega para você no sexto ano e, em sua opinião, como você acha que esse aluno deveria chegar?

---

<sup>10</sup> Questões exmanentes refletem os interesses do pesquisador e questões imanescentes são aquelas que surgem durante a narração trazidas pelo depoente.

<sup>11</sup> Por isso, é importante que logo após a conversa ou durante o pesquisador anote em seu diário os pontos relevantes a sua pesquisa.

<sup>12</sup> O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade São Francisco (CAAE): 45825021.7.0000.5514.

Os professores foram nomeados por pseudônimos. Os dados da escola e do município foram preservados.

As EN foram registradas por meio de videogravações, como a própria metodologia sugere, e, na sequência, anotadas no diário de campo da pesquisadora. Devido à situação pandêmica que enfrentamos, quando as entrevistas foram realizadas, elas foram conduzidas virtualmente pela ferramenta *Google Meet*, que possui a opção de gravar a reunião, no período de outubro a dezembro de 2021. Foram realizadas as transcrições das EN, e, por fim, devolvidas aos depoentes para que eles verifiquem a coerência das informações e consintam com sua utilização. Após o aceite dos depoentes, as entrevistas se tornaram fontes de dados para esta pesquisa. Todos os depoentes permitiram a utilização de suas narrativas sem alteração dos textos transcritos. O Quadro 2 tem por objetivo de sumarizar os dados referentes às EN.

Quadro 2 – Dados referentes às EN

<b>Depoente</b>	<b>Data da EN</b>	<b>Duração (min)</b>	<b>Entrega das transcrições aos depoentes</b>	<b>Aceite das transcrições pelos depoentes</b>
Renata	07/10/21	45min	20/04/22	30/04/22
Soraia	28/10/21	60 min	15/03/22	20/03/22
Aline	02/12/21	30 mim	25/04/22	26/04/22
Rodrigo	06/12/22	54 mim	15/03/22	02/02/22
Luciana	15/12/21	55 mim	07/04/22	09/04/22
Denise	16/12/21	50 mim	25/04/22	26/04/22

Fonte: Elaboração da própria autora.

A primeira pergunta gerativa foi: “conte-me como se deu sua escolarização, há quanto tempo você atua como professor no Ensino Fundamental e relate como se deu sua trajetória como docente”. Com base nas respostas dos depoentes, conhecemos um pouco da trajetória profissional de cada participante. Todos os depoentes trabalhavam na mesma escola que a pesquisadora quando foram entrevistados, o que facilitou o aceite para a participação na pesquisa.

O Quadro 3 apresenta as principais informações sobre cada depoente. Nos próximos parágrafos, expomos um pequeno resumo sobre a trajetória profissional de cada um.

Quadro 3 – Dados dos depoentes

<b>Depoente</b>	<b>Formação</b>	<b>Tempo na profissão</b>	<b>Ano que lecionava na época da EN</b>
Renata	Magistério Matemática	33 anos	6° ano
Soraia	Pedagogia	26 anos	5° ano
Aline	Pedagogia	5 anos	5° ano
Rodrigo	Matemática	5 meses	6° e 9° anos
Luciana <sup>13</sup>	Administração e Matemática	16 anos	8° ano
Denise	Magistério Pedagogia e Letras	19 anos	5° ano

Fonte: Elaboração própria autora.

Renata iniciou sua formação docente cursando o Magistério em 1976, mas começou a atuar na Educação em 1988 em uma escola privada na cidade de São Paulo na Educação Infantil. No início dos anos 1990, ingressou no Ensino Superior em Pedagogia, porém trancou pois não se identificou com o curso. Nesse mesmo período, começou a lecionar nos anos iniciais do Ensino Fundamental e realizou algumas formações na área de Matemática das quais se identificou despertando seu interesse pelo ensino da Matemática. Em 1996, retornou à faculdade devido às exigências da época para que ela tivesse Ensino Superior. Renata escolheu cursar Licenciatura em Matemática influenciada pelas formações de que participou. No mesmo ano em que iniciou a Licenciatura em Matemática, começou a lecionar no sexto ano do Ensino Fundamental (nomenclatura atual) e deu aula nessa escola por mais de 20 anos no Ensino Fundamental e Médio até se aposentar. Ao se aposentar, mudou para o sul de Minas Gerais e voltou a trabalhar com Matemática, porém agora no ensino público.

Soraia contou que seu primeiro contato com a Educação foi quando iniciou o Ensino Médio e foi trabalhar como monitora em uma escola privada de Educação Infantil em São Paulo. Ao observar as professoras lecionando se interessou pelo magistério. No terceiro ano do Ensino Médio, Soraia retornou à cidade em que nasceu e cresceu no sul de Minas Gerais e terminou o Ensino Médio. Naquela época, em 1995, em sua cidade, havia falta de professor com formação na área. Então, sua antiga diretora ofereceu a ela uma sala de aula dizendo que ela tinha perfil para ser professora, ela disse que aceitou a

<sup>13</sup> Luciana não lecionava no sexto ano na época da entrevista, mas tem experiência nessa etapa.

oportunidade e começou a estudar por conta para dar aula; ela lecionou por oito anos sem formação. Em 2003, iniciou o curso de Pedagogia e continuou lecionando; após alguns anos, mudou-se para uma cidade vizinha no sul de Minas Gerais, onde passou em um concurso público assumindo um cargo na Rede Municipal de Ensino. Soraia narrou o quanto foi difícil para ela finalizar os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, mas narrou que, graças a professores que a incentivaram e acreditaram nela, ela continuou e não desistiu, mesmo após algumas reprovações. A diretora que deu sua primeira oportunidade na docência foi uma dessas professoras que a apoiaram; ela disse que as influências positivas recebidas em sua formação inicial se fazem presentes em sua sala de aula.

A primeira formação de Aline foi em um curso técnico em Contabilidade; quando morava em São Paulo, trabalhava como gerente de uma loja. Com o nascimento de seu filho, parou de trabalhar dedicando-se exclusivamente à maternidade. Aline passou a se interessar pela educação, pois tem duas cunhadas professoras que constantemente partilhavam suas experiências na docência, além de seu filho ter iniciado o período de escolarização. Ao se mudar para a cidade em que mora atualmente, após a adaptação inicial, Aline decidiu que faria Pedagogia, em parte por seu interesse pela educação e em parte por influência de suas cunhadas. Ela fez o curso de Pedagogia à distância; no período em que precisou realizar o Estágio Obrigatório, conseguiu uma vaga como monitora em um Centro de Educação Infantil (CEI). Aline se encantou com a Educação Infantil confirmando que ela havia feito a escolha certa. Quando terminou o curso de Pedagogia, assumiu por dois anos seguidos turmas na Educação Infantil. Em dezembro de 2018, a Secretaria de Educação realizou um novo processo seletivo e Aline conseguiu uma vaga para o Ensino Fundamental, mas não na Educação Infantil. Em 2019, ela iniciou com uma sala de quinto ano, o que para ela foi uma mudança muito brusca e assustadora. Disse que foi um ano muito difícil com toda a adaptação, mas, ao mesmo tempo, um ano de muita aprendizagem. Contou que precisou estudar muito para lecionar no quinto ano, que no período de graduação ela aprendeu muita teoria, porém a prática mesmo ela teve que “aprender” no chão da escola. Quando Aline concedeu a entrevista, estava no terceiro ano consecutivo lecionando nessa etapa. Ainda contou que havia aprendido a gostar de lecionar nessa série/ano, mas, a todo momento, durante a entrevista, dizia o quanto gostava da Educação Infantil.

Rodrigo, na época da entrevista, tinha acabado de se formar em Licenciatura em Matemática pelo Instituto Federal de uma cidade de São Paulo, próxima à região onde

mora. Ele narrou que a escolha se deu no último semestre do terceiro ano do Ensino Médio, época em que pesquisava faculdades da área de Engenharia de Alimentos, pois havia cursado técnico em Panificação pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) e gostou muito da área. Na mesma época, sua professora de Língua Portuguesa o incentivou a cursar uma licenciatura, pois via nele forte potencial para a educação. Rodrigo começou a pensar nessa possibilidade; no Ensino Médio, ele costumava dar aulas para seus colegas em épocas de avaliações. Para ter certeza de que iria para a área da Educação, voluntariou-se na antiga escola para auxiliar os alunos a se prepararem para a segunda fase do Nível I e II das Olimpíadas Brasileira de Matemática das Escola Públicas (OBMEP), o que confirmou seu interesse pela docência. Ele conta que havia decidido ser professor; porém, estava em dúvida se cursaria licenciatura em Letras ou Matemática; participar como colaborador da OBMEP foi peça-chave para sua escolha final. Durante a graduação, ele foi professor voluntário novamente na rede estadual de ensino, lecionando aulas de Física em períodos de vacância de professor na escola. Em 2015, iniciou a graduação em Matemática, formou-se em 2020 e, em agosto de 2021, efetivamente iniciou como professor via processo seletivo na Rede Municipal de Ensino em que continua lecionando até o presente momento. Rodrigo enfatizou a data exata em que começou a lecionar. Também falou sobre a emoção e a responsabilidade que sentiu na época por assumir turmas que estavam voltando de um ensino remoto para aulas presenciais. Outro marco importante na formação de Rodrigo foi o Estágio Docente, ele disse que foi uma época em que aprendeu muito com os professores durante a observação.

Luciana narrou que, quando terminou o Ensino Fundamental, tinha a opção de cursar um “colegial técnico” (nomenclatura utilizada na época em que estudou). Havia decidido fazer o magistério, porém duas de suas irmãs a desencorajaram dizendo que a profissão era muito difícil, que professor não era valorizado, além de ser mal remunerado, e a encorajaram a fazer o técnico em Contabilidade. Luciana queria o Magistério, mas ouviu sua família e fez o referido curso. Terminando-o, foi para o Ensino Superior e cursou Administração de Empresas, trabalhou na área por 17 anos como técnica em Contabilidade. Em 2005, disse que precisava de uma nova renda e viu a oportunidade de lecionar no Antigo “Telecurso”; na época, não havia professor interessado no programa, e ela conseguiu a vaga. Ela trabalhou por três anos no telecurso à noite e na agência de empregos durante o dia, até que ela viu que precisava tomar uma decisão, pois estava cansada. Ela optou pelo telecurso, ou seja, pela educação. Luciana fez questão de enfatizar que a ida dela para a Educação não era por não ser bem-sucedida em sua área, pelo

contrário, ela ganhava bem e tinha estabilidade, mas aquela vontade inicial pelo magistério que foi “calada” por sua família tinha se afluído enquanto trabalhava no “Telecurso”. Em 2009, fez uma complementação pedagógica em Matemática e, em 2012, passou no concurso público na rede municipal de ensino em que leciona Matemática para o Ensino Fundamental. Luciana escolheu cursar licenciatura em Matemática, pois, em seu histórico de Administração, havia uma carga horária em Matemática suficiente para que ela pudesse fazer a complementação, se tivesse optado por outra licenciatura teria que cursar normalmente por três anos, a complementação, ela realizou em um ano.

Denise se tornou mãe durante o Ensino Médio, por isso precisou parar de estudar para cuidar de sua filha. Nessa época, ela fazia faxinas como meio de sustento. Quando em sua cidade abriu o curso de Magistério, Denise viu uma oportunidade de mudar de vida. Ela, então, começou a trabalhar em uma fábrica de costura durante o dia e à noite cursava o magistério, disse o quanto, nessa época, foi difícil ter que estudar, trabalhar e cuidar da filha pequena. Denise relatou que quase desistiu, mas foi até o fim, quando estava no terceiro ano do curso, iniciou o período de estágio. Ao entrar em uma sala de aula, ela disse que foi transformador, ela gostou muito da dinâmica, o que confirmou que estava no caminho certo. Em 2002, ela passou no primeiro concurso na cidade em que mora, no mesmo ano iniciou Licenciatura em Letras, cinco anos depois, passou no segundo concurso público em uma cidade vizinha, na qual leciona até hoje. Em 2018, sentiu que precisava dar continuidade a sua formação e cursou Pedagogia à distância. Denise narrou que esse curso foi um marco importante em seu desenvolvimento profissional, pois começou a enxergar a Educação e seu alunos com outras lentes, principalmente os alunos de educação especial.

Na segunda pergunta gerativa, pedíamos aos depoentes que nos falassem sobre suas perspectivas e percepções sobre o ensino de Matemática no segmento em que atuavam e quais as maiores dificuldades em relação ao ensino da Matemática. Esperávamos que eles relatassem suas experiências e dificuldades no ensino da disciplina de Matemática, porém, já na primeira EN, tivemos como resposta para a maior dificuldade no ensino da Matemática: a falta de autonomia profissional.

A primeira entrevistada, Renata, assim que lhe foi perguntado qual sua maior dificuldade em relação ao ensino de Matemática, respondeu que era sua falta de autonomia e o excesso de burocratização do trabalho docente, como apresentado no excerto a seguir:

*É muito simples. É muito simples! Nós não temos mais autonomia em sala de aula. Eu acho que me falta autonomia. Eu quero ensinar multiplicação? Eu tenho que ter autonomia para ensinar multiplicação. Não ficar preenchendo papel, nem preenchendo apostila igual à pessoa que inventou faz (Excerto da EN, Renata, 7 out. 21).*

Renata deu muita ênfase, durante a entrevista, à falta de autonomia e disse que essa falta era “culpa” da secretaria de educação, que “obrigava” o professor a cumprir a BNCC e o sistema de ensino apostilado utilizado no município. Consequentemente, sentia-se pressionada a cumprir tudo o que era prescrito, mesmo que não concordasse. A indignação de Renata, a ênfase que deu a sua falta de autonomia, fez com que acreditássemos que o tema relatado pela depoente era importante de ser abordado nas demais entrevistas e ver se emergiam respostas que possibilitassem a discussão do tema.

Portanto, todas as vezes que a segunda pergunta gerativa era feita, a pesquisadora procurava uma oportunidade para questionar as percepções dos professores sobre sua autonomia no trabalho docente. A segunda entrevistada, Soraia, disse-nos que sua autonomia tinha certo limite, pois o sistema exigia que ela cumprisse o currículo.

No contexto desta pesquisa, ou seja, no município escolhido para o trabalho de campo (entrevistas narrativas), os planejamentos curriculares das escolas são construídos em rede e baseados na BNCC e em um sistema apostilado, não há um currículo próprio. Por isso, na segunda entrevista, quando surgiu o tema “currículo”, a pesquisadora passou a perguntar a opinião dos depoentes sobre a BNCC. A implementação da BNCC não era nosso foco inicial de investigação, mas, por ter surgido na primeira e segunda entrevistas que a exigência do cumprimento do currículo e a burocratização do trabalho docente afetavam a autonomia dos depoentes, optamos por tomá-la como tema. Ou seja, as duas primeiras EN nos deram indícios de que essas professoras sentiam que sua autonomia tinha relação direta com as prescrições curriculares. Por isso, decidimos perguntar nas demais entrevistas quais as posições assumidas pelos professores sobre o documento.

Apoiamo-nos no livro de Franco Ferrarotti (2014), *História e história de vida: o método biográfico nas Ciências Sociais* para justificar a inserção do tema “autonomia docente” diante das prescrições curriculares em nossa pesquisa. No prefácio do livro, Delory-Momberger (2014b, p. 19-20, grifos da autora) nos ensina que

qualquer ciência do humano, qualquer pretensão ou ambição de edificar um “saber do homem” [...] deve, portanto, integrar nos seus fundamentos epistemológicos, assim como em seus princípios metodológicos, essa dimensão processual, essa inserção no contexto, esse caráter de imprevisibilidade.



Portanto, quando escolhemos a pesquisa (auto)biográfica como metodologia, estamos cientes de que sua imprevisibilidade faz parte de seu fundamento epistemológico e princípio metodológico. Se não respeitarmos o que os depoentes querem nos dizer, se os levamos a falar somente o que gostaríamos de ouvir, estaríamos invalidando o método que defendemos. Delory-Momberger (2014b, p. 20) também nos mostra que a especificidade da pesquisa nas Ciências Humanas, para ser fiel a si própria e coerente com o que ela objetiva, só é possível por meio de uma busca compartilhada e construída com base na parceria entre pessoas que são, ao mesmo tempo, pesquisadores e pesquisados e “que vivem, agem, falam, constroem em comum aquilo que constitui entre eles o fruto do conhecimento”.

Consideramos a fala de Renata um importante objeto do conhecimento a ser discutido em nossa pesquisa, mesmo não sendo nosso foco inicial. Portanto, a partir da segunda entrevista, quando surgia uma oportunidade, os professores eram questionados sobre o tema. As narrativas dos depoentes, em geral, associavam a autonomia com o excesso de documentos a serem preenchidos, ao currículo de Matemática ser muito extenso e à angústia por não conseguirem cumprir o que estava prescrito. A partir dessas narrativas, escrevemos um capítulo-artigo dedicado a buscar indícios nas falas dos depoentes sobre suas percepções acerca da autonomia docente e a verificar se, de alguma maneira, sua autonomia em sala de aula foi afetada com a implementação da BNCC. Esse capítulo-artigo conta com a entrevista de cinco professores somente, pois Denise, em nenhum momento, falou sobre autonomia e como se sentia diante das prescrições.

Cabe ressaltar que, nesta pesquisa, tomamos por posição que a autonomia está associada a valores profissionais da docência, que, por sua vez, faz parte dos atributos da profissionalidade docente. Como dissemos no início, profissionalidade docente e identidade docente, em nossa visão, são interdependentes, mantendo vivo o tema da pesquisa – múltiplas facetas da constituição identitária do PEM. Para reforçar nosso entendimento sobre autonomia, trazemos as contribuições teóricas de José Contreras e Paulo Freire.

A primeira pergunta gerativa, “Conte-me como se deu o seu processo de escolarização, há quanto tempo você atua como professor no Ensino Fundamental e sua trajetória como docente”, forneceu-nos narração para a construção do terceiro capítulo artigo, no qual discutimos sobre a constituição identitária do PEM. Por meio das EN, pudemos conhecer as histórias de escolarização de duas PEM e identificar se existem

marcas na constituição identitária responsáveis por mudanças em suas trajetórias profissionais.

Por meio do “método dos incidentes críticos” (Bolívar, 2002, p. 189), verificamos as experiências de vulnerabilidade vividas pelas professoras e como essas experiências favoreceram o desenvolvimento de agência mediada. Por meio do método dos incidentes críticos, evidenciamos os momentos de ruptura na trajetória profissional das professoras. Esses momentos dão sentidos às percepções sobre si mesmas e aos conhecimentos e valores sobre o ensino da Matemática. Nesse movimento de reflexão sobre sua trajetória, as professoras nos mostram como suas identidades profissionais vão se constituindo. Os conceitos de agência mediada e vulnerabilidade serão discutidos no terceiro capítulo artigo.

A terceira pergunta gerativa para as professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental foi: “fale sobre a sua expectativa em relação ao aluno quando ele muda de ciclo, ou seja, quando ele passa para o sexto ano do Ensino Fundamental”. Para os professores dos anos finais do Ensino Fundamental, foi: “como você vê o aluno que chega para você no sexto ano e, em sua opinião, como você acha que esse aluno deveria chegar”. Esse foi o foco principal para o início desta pesquisa. Como professora de Matemática da escola pública, identifiquei as tensões vividas pelos estudantes na transição do quinto para o sexto ano, e esse foi um dos temas do roteiro da EN, pois gostaríamos de conhecer as crenças dos professores que atuam nesses anos de escolarização no que diz respeito ao ensino de Matemática nessa fase de escolarização e se o professor do sexto ano precisaria ter um olhar diferenciado para com seu discente diante da mudança de ciclo escolar. Porém, os professores entrevistados não deram muita ênfase à passagem em si do quinto para o sexto ano, por isso, decidimos mudar o eixo analítico desse capítulo-artigo.

Após várias leituras das transcrições das EN, identificamos que os professores entrevistados ressaltaram o ensino das operações básicas (adição, subtração, multiplicação e divisão) e o “decorar a tabuada”. Em alguns momentos da entrevista, as professoras licenciadas em Pedagogia nos contaram que sua formação acadêmica deixou lacunas em relação ao ensino da Matemática, por isso precisaram estudar por conta própria para dar conta de ensinar alguns conceitos mais complexos para elas, por exemplo, porcentagem. Já os professores licenciados, em suas falas, disseram-nos que, se o aluno chegar ao sexto “sabendo as quatro operações básicas e a tabuada”, é o suficiente para que eles possam dar continuidade ao ensino dos demais conteúdos.

Acreditamos que o ensino da Matemática não pode ser reduzido somente à memorização de algoritmos e fórmulas. De acordo com Nacarato e Marques (2021, p. 99), a formação inicial do professor polivalente deve privilegiar a compreensão da matemática como “linguagem e cultura, na qual o pensar matemático esteja presente e não seja substituído pela memorização de algoritmos e fórmulas sem lastro na apropriação dos conceitos que os sustentam”.

Com base no exposto no último capítulo artigo nos propusemos a compreender como as percepções e crenças de PEM estão inseridas em seu cotidiano escolar e como a partir das crenças concebem o ensino e aprendizagem da Matemática no segmento em que atuam.

Com os eixos temáticos estabelecidos após a leitura atenta das EN, os objetivos de cada capítulo-artigo foram traçados, e o método analítico utilizado para cada capítulo-artigo mencionado na introdução deste trabalho. Ainda por se tratar de um relatório de pesquisa organizado no formato de múltiplos artigos, os processos analíticos serão apresentados novamente em cada capítulo-artigo.

A seguir, apresentamos duas figuras organizadas nos seguintes descritores: o título, o objetivo, a análise e a situação dos artigos submetidos. Cabe ressaltar que dividi metodologicamente a análise em duas partes. Primeiramente analiso de maneira reflexiva minha constituição identitária como professora de matemática; e, na segunda parte, apresento a constituição identitária dos professores colaboradores com ênfase nos seguintes eixos temáticos: a autonomia docente diante das prescrições, como os incidentes críticos e os momentos de vulnerabilidade proporcionam situações para o desenvolvimento da agência mediada, conceitos importantes que dão forma à constituição identitária; e, por último, as crenças sobre o ensino da Matemática do PEM no Ensino Fundamental.

Figura 1 – Constituição identitária da pesquisadora

Constituição Identitária da pesquisadora		
Título	Objetivo	Processo analítico
Ressignificações da profissão docente: Trajetória de uma professora de matemática	Apresentar um recorte histórico sobre minha trajetória na educação, atravessado por considerações teóricas que venho construindo neste período de doutorado.	Análise reflexiva do memorial de formação
Narrar é preciso: A Potencialidade da escrita narrativa em um ambiente formativo	Analisar a potência do estágio docente em um contexto de pós-graduação para o desenvolvimento profissional como docente na educação básica	Análise narrativa de si: reflexividade narrativa

Fonte: Elaboração própria autora.

Figura 2 – Constituição Identitária do PEM

Constituição Identitária do Professor que ensina Matemática		
Título	Objetivo	Processo analítico
Autonomia docente frente à BNCC: narrativas de professores que ensinam matemática	Conhecer a percepção sobre a BNCC de cinco professores que ensinam matemática e compreender como eles analisam sua autonomia	Compreensiva-interpretativa
O processo de constituição da identidade de professoras que ensinam matemática	Compreender, a partir da narrativa de duas professoras, que ensinam matemática a constituição de suas identidades	Método dos incidentes críticos
As crenças e percepções de professores que ensinam matemática	Conhecer quais as percepções e crenças do professor que ensina Matemática (PEM) sobre o ensino da matemática no Ensino fundamental.	Compreensiva-interpretativa

Fonte: Elaboração própria autora.

Para finalizar, precisei voltar à introdução e articular o fio condutor que perpassa por todos os capítulos-artigos, nos quais apresentamos o processo analítico divididos em

eixos temáticos, como anunciado nas figuras acima. A Figura 3 resume o processo pelo qual entendemos o desenvolvimento profissional e a constituição identitária do PEM.

Figura 3 – Desenvolvimento profissional do PEM



Fonte: Elaboração própria autora.

O desenvolvimento profissional do PEM se inicia em sua formação acadêmica, momento no qual espera-se que o futuro professor adquira conhecimentos do que é específico da profissão e dos conhecimentos científico e pedagógico que darão suporte à ação docente – uma identidade profissional começa a se construir. Ao entrar pela primeira vez em uma sala de aula, o professor se vê no instante em que colocará em prática todo o conhecimento adquirido durante sua formação acadêmica, ou seja, inicia-se sua profissionalidade, quer dizer, os saberes adquiridos serão colocados em prática.

A ação docente é permeada pelos saberes de que o professor se apropriou em sua formação acadêmica, que são atravessados por suas crenças sobre o ensino da Matemática e percepções sobre si como professor. Nesse movimento, sua identidade continua em construção.

Fatores externos à ação docente como prescrições ou incidentes críticos vivenciados pelo professor são agentes de mudança em suas percepções, sua identidade continua em construção. Por isso, acreditamos que todo o desenvolvimento profissional

é um ciclo que tem início na formação acadêmica e ao longo da trajetória profissional é marcado por mudanças que dão forma à constituição identitária do PEM.

A seguir, apresentamos nas partes II e III do relatório os eixos analíticos no formato de múltiplos artigos.

## REFERÊNCIAS

- ALFONSI, S. O. **A crise não reconhecida: identidade docente de professores do Ensino Fundamental II**. 2013. 107f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2013.
- ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos Educação. **Revista Educação**. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul Porto Alegre. v. 33, n. 3, p. 174-181. set./dez. 2010
- ARAÚJO, I. A. F. **Ser e estar: a construção da identidade profissional docente na educação básica**. 2016. 171f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2016.
- BARBATO, C. N. **A constituição profissional de formadores de professores de Matemática**. 2016. 322f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2016.
- BESWICK, K. Teachers' beliefs about school mathematics and mathematicians' mathematics and their relationship to practice. **Educ Stud Math**. University of Tasmania, Australia v. 79. P. 127–147, jun. 2012. DOI 10.1007/s10649-011-9333-2
- BOLÍVAR, A. “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, Baja California, v. 4, n. 2, p. 1-26, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br> Acesso em: 3 jun. 2021.
- CASTAÑO SILVA, M. G. A. **A identidade profissional do professor que ensina Matemática no sistema carcerário**. 2023. 153f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2023.
- COTA, J. C. M. **Professores dos anos iniciais do ensino fundamental no início da docência: a construção da identidade profissional**. 2020. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2020.
- DIEB, M.; ARAÚJO, J.; VASCONCELOS, J. L. A representação social do professor em *fanpages* do Facebook. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 17, n. 3, p. 705-726, set./dez. 2014.
- DELORY-MOMBERGER, C. Abordagens Metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p. 523-536, 2012.
- DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e Educação: figuras do indivíduo-projeto**. 2. ed. Natal: EDUFRN, 2014a.
- DELORY-MOMBERGER, C. Franco Ferrarotti ou a construção compartilhada do saber. In FERRAROTTI, F. **História e histórias de vida: o método biográfico nas Ciências Sociais**. 1. ed. Natal: EDUFRN, 2014b. p. 17 – 25.

- FELIX, C. F. F. **Identidade profissional docente: tecendo histórias**. 2012, 233f. Dissertação (Faculdade de Educação) – Universidade Federal de Campinas, Campinas, 2012.
- FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. *In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). O método (auto) biográfico e a formação*. Natal UFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 31-57.
- FERRAROTTI, F. **História e histórias de vida: o método biográfico nas Ciências Sociais**. 1. ed. Natal: EDUFRN, 2014.
- FERREIRA, D. M. **Constituição do engenheiro-professor no cenário das universidades privadas**. 2022. 70f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2022.
- FLORES, M. A. Discursos do profissionalismo docente: paradoxos e alternativas conceptuais. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro v. 19, n. 59, p. 851-869, out./dez. 2014.
- FURINGHETTI, F., MORSELLI, F.). Beliefs and beyond: hows and whys in the teaching of proof. **ZDM – The International Journal on Mathematics Education**, v. 43, n. 4, p. 587-599. 2011. DOI 10.1007/s11858-011-0316-7.
- GATTI, B. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189154956002.pdf>. Acesso em: data. 5 mar. 2022.
- GOSRZONI, S. P. ; C. DAVIS. O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1396-1413, out./dez. 2017.
- JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. *In: BAUER, M.W.; GASKELL, G. (org.). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 90 – 113
- KLEINE, M. R. E. **Atores e cenários de 20 anos de história de formação de professores de Matemática do Ensino Médio no estado de São Paulo**. 2018. 233f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2018.
- MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Revista de ciência da Educação**. n.08, p. 7-22. Jan./abr. 2009.
- MORGADO, J. C. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. **Ensaio: avaliação de políticas públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 793-812, out./dez. 2011.
- NACARATO, A. M. Uma caminhada pela pesquisa (com) narrativa: a construção colaborativa de um percurso teórico e metodológico por um grupo de pesquisa. *In: NACARATO, A. M (org.). Pesquisa (com)narrativas: a produção de sentidos para experiências discentes e docentes*. São Paulo: Livraria da Física, 2018. p. 331 – 355.



NACARATO, Adair Mendes; MARQUES, Amanda Cristina Teagno Lopes. A formação inicial do professor que ensina matemática na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. In: RIBEIRO, Rogério Marques; TINTI, Douglas da Silva; TRALDI, Armando (Org.). VII Fórum Paulista de formação de professores que ensinam Matemática: discussões e encaminhamentos. São Paulo: Sbem, 2021, p. 88-111.

PASSEGGI, M. C. Narrativas da Experiência na Pesquisa-Formação: Do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. **Roteiro**, Joaçaba. v. 41, n. 1, p. 67-86, jan./abr. 2016.

PASSEGGI, M. C. Reflexividade Narrativa e poder auto (trans) formador. **Revista Práxis Educacional**, v. 17, n. 44, p. 93-113, jan./mar. 2021.

PAULA, E. F. **Identidade Profissional de Professores que Ensinam Matemática: indicativos de pesquisas, elementos e ações para elaboração de uma proposta investigativa.** 2018. 227f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

PAULA, Enio Freire; CYRINO, Márcia Cristina Costa Trindade. Aspectos a serem considerados em investigações a respeito do movimento de constituição da Identidade Profissional de professores que ensinam Matemática. **Educação**, v. 45, p. 1-29, 2020.

PEREIRA, J. T. G. **Olhares para a trajetória docente de egressos de um curso de licenciatura em matemática de uma instituição comunitária: narrando trajetórias, construindo histórias.** 2023. 280f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2023.

POLETTINI, A. F. F. História de vida relacionada ao ensino da matemática no estudo dos processos de mudança e desenvolvimento de professores. **Zetetiké**, Campinas, v. 4, n. 5, p. 29-48, jan./jun. 1996.

REDLING, J. P. **As configurações contemporâneas da educação: um estudo acerca de influências na identidade profissional do professor de matemática da Educação Básica.** 2018. 247f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) – Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2018.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Profissão Professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999. p. 63-92.

SANTOS, N. P. C. **Processo de desenvolvimento profissional de professores de Matemática para a aprendizagem da docência e suas contribuições à prática educativa.** 2021. 204f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2021.

SILVA, M. A. A. S. **Fanzines narrativos: um olhar sobre as identidades profissionais de professores de uma escola pública.** 2017. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2017.

SOUZA, E. C. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 39-50, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/11344>. Acesso em: 20 abr. 2022.

## **PARTE II**

### **Constituição Identitária da Pesquisadora**

#### 4. RESSIGNIFICAÇÕES DA PROFISSÃO DOCENTE: Trajetória de uma professora de matemática<sup>14</sup>

*Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém.*  
(FREIRE, 2013, p.25)

##### **Introdução**

Os discursos que atravessam a identidade do professor são inúmeros, e muitos até chegam a criar raízes, como, por exemplo, “Ser professor é missão” ou “Os professores são vocacionados”. Os discursos mencionados possibilitam a criação de um estereótipo para o professor, ou seja, um sujeito passível de todo tipo de sofrimento que o magistério poderia causar. Esses discursos, entretanto, são desconstruídos por qualquer docente, de modo que nós não nos enxergamos dessa maneira. Então, como nos vemos como professores? A questão é: como eu me vejo na carreira docente? Quem sou a cada dia? Quais vivências me transformaram?

A experiência da docência impulsionou, em mim, repensar sobre os saberes que envolvem a profissão e, com isso, fui compreendendo que os saberes docentes não estavam relacionados somente ao conteúdo. Ser professor é mais que isso, porém ainda não tenho todas as respostas que me inquietam. Respostas estas, que procuro encontrar no curso de Doutorado. Entretanto, na busca por resposta, fui confrontada por perguntas. Afinal, eis a primeira resposta que pude encontrar: um professor não vive sem perguntas. Ao longo da minha trajetória na pós-graduação, gostaria de encontrar as respostas para as tensões existentes entre os profissionais na educação básica, voltando-me especialmente para o professor de Matemática.

Para este desafio, tenho buscado na literatura aporte teórico para compreender algumas situações já estereotipadas dentro dos muros da escola. As leituras realizadas nas disciplinas do doutorado e com o grupo História e Formação de Professores que Ensinam Matemática (Hifopem)<sup>15</sup> têm me permitido compreender a relação professora-

---

<sup>14</sup> Trabalho publicado em <https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2022.104>

OLIVEIRA, N. R. B. Ressignificações da profissão docente: Trajetória de uma professora de matemática. In: NACARATO, A. M; MOURA, J. F. *Como nos tornamos pesquisadores narrativos*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. 59 – 73.

<sup>15</sup> Fui convidada pela professora Adair a participar do grupo de pesquisa enquanto cursava uma disciplina no programa de Pós- Graduação em Educação, na condição de aluna especial. Entrei para o grupo no

pesquisadora (auto)biográfica. Para que haja mais clareza em minhas palavras, é preciso fazer um recorte histórico sobre minha trajetória profissional e acadêmica. A culminância entre ambas criou em mim a tensão entre magistério e ciência

O objetivo geral deste capítulo é apresentar um recorte histórico sobre minha trajetória na educação, atravessado por considerações teóricas que venho construindo neste período de doutorado. Especificamente, pretendo retomar tensões vivenciadas em minha vida no magistério, pela possibilidade de relacionar minha vivência às competências profissionais e à identidade docente, que são peças importantes para o meu desenvolvimento profissional.

Metodologicamente, este trabalho será composto por um discurso narrativo autobiográfico e uma revisão bibliográfica que corrobora a minha narrativa.

### **Memórias de um recorte histórico**

O sonho pelo magistério ou aquelas convicções sobre uma educação exímia não comungavam com meu ideal profissional quando optei pelo curso de licenciatura em Química. Um laboratório era o espaço em que almejava trabalhar, me desenvolver profissionalmente, porém, foi o espaço escolar que me proporcionou o meu primeiro emprego na minha área. E foi dessa maneira que entrei em sala de aula pela primeira vez: a oportunidade de estar empregada.

Há um detalhe interessante aqui: a possibilidade de lecionar oportunizava tempo para que eu pudesse também estar em um laboratório de química, onde eu me dedicava à iniciação científica<sup>16</sup>. Logo compreendi que era possível conciliar os dois trabalhos (o que se estendeu em toda a minha graduação). Naquela época, quando eu era aluna do curso de licenciatura em química, acreditava que para ser professora bastava ter conhecimento de conteúdo e saber transmiti-lo, e não me preocupava com os saberes pedagógicos.

O início da minha trajetória profissional foi mais genérico do que eu imaginava. *Por que ingressar no magistério? Porque era a oportunidade que me possibilitava tempo para conciliar com a pesquisa.* Ao longo do percurso no doutorado, esta talvez tenha sido minha primeira ponderação, de maneira teórica, sobre o perfil do professor e a profissão

---

segundo semestre de 2020. Participar do Hifopem tem me mobilizado a novas perspectivas em relação ao meu desenvolvimento profissional e à importância das relações com o outro.

<sup>16</sup> Em 2005, em meu segundo ano na faculdade, comecei a lecionar matemática em uma escola municipal em minha cidade e, concomitantemente, fui convidada a participar de um projeto de iniciação científica na faculdade.

docente. Para tanto, foi preciso voltar às minhas raízes na profissão, ao meu início de carreira, para repensar o contexto.

Quem eu era como professora de matemática? Que valores acadêmicos eu agregava aos meus alunos? Pretendo responder estas questões ao longo desta narrativa.

### **Ressignificando os saberes docentes**

Hoje, com as leituras que tenho realizado em meu processo formativo no doutorado, tenho compreendido o quanto a formação inicial é crucial para um professor. Pelas lentes teóricas de Morgado (2011), o desenvolvimento profissional de um professor inicia-se na graduação, ou seja, é quando se inicia a sua profissionalização. Esse período deveria propiciar ao educando do magistério um ambiente formativo que lhe favoreça apropriar-se da cultura profissional e oportunize construir sua identidade profissional.

Como já disse anteriormente, minha primeira formação foi licenciatura em Química (algum tempo depois fiz uma complementação em licenciatura em Matemática). Na época, eu me preocupava muito mais com as disciplinas relativas ao conhecimento científico, em detrimento das disciplinas pedagógicas e do estágio docente. Não posso afirmar se minha formação inicial apresentou lacunas em relação à apropriação da cultura profissional, ou se eu não compreendi o que me foi passado. Não me recordo das aulas voltadas para a didática ou mesmo do nome de algum autor que eu possa ter estudado. Possivelmente, minha atenção estava voltada para a química pura e aplicada. Surgiram, então, mais perguntas para as quais eu ainda busco respostas. Teria minha formação inicial proporcionado um ambiente favorável para a apropriação da cultura profissional e a construção de uma identidade profissional?

A formação profissional docente, além de exigir conhecimento científico, requer o aprendizado de conceitos e capacidades, como também valores e atitudes os quais são responsáveis por contribuírem na formação da postura profissional do professor. Morgado (2011) se refere a três pilares da profissionalização, os quais julga serem peças importantes para o desenvolvimento profissional docente: competências profissionais, cultura profissional e identidade profissional.

Gorzoni e Davis (2017) utilizam o termo “profissionalidade docente”, referindo-se ao desenvolvimento profissional que acontece de maneira progressiva e contínua. Nesse percurso, almeja-se o desenvolvimento de competências e da identidade

profissional, as quais se iniciam na profissionalização e se prolongam ao longo de toda a carreira.

A profissionalidade docente pode ser entendida como aquilo que é específico na ação docente, ou seja, “um conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (GIMENO SACRISTÁN<sup>17</sup>, 1999, p.65).

Para Roldão (2005 apud MORGADO, 2011, p. 797), as competências profissionais estão ligadas a um saber profissional, tido como “elemento central no exercício da profissão”, ou seja, a ação de ensinar. A autora apresenta duas linhas de atuação relacionadas à ação de ensinar: (a) o professor é o detentor do saber, responsável por transmiti-lo ao aluno, que é responsável por compreender, como resultado de seu esforço; (b) ensinar como fazer com que os discentes aprendam o conhecimento que se expõe, de modo que o professor seja visto como o mediador entre o saber e o aluno.

Hoje compreendo que meu início de carreira foi marcado pela primeira linha de atuação docente apresentada por Roldão (2005 apud MORGADO, 2011), em que o professor é o detentor do saber e responsável por transmiti-lo ao aluno. Ao longo dos anos, tempo em que fui me desenvolvendo profissionalmente, fui compreendendo, pela prática docente, que o professor não se deve restringir ao domínio de conteúdos científicos específicos de um currículo, ou nem mesmo aos conhecimentos didáticos. É preciso compreender “as relações entre o processo educativo, a escola e a cultura” (MORGADO, 2011, p. 798). Eu não compreendia esses conceitos e as relações estabelecidas entre eles quando me formei no curso de licenciatura em química, ou seja, durante o processo que deu início à minha profissionalização docente.

Refletindo sobre os pressupostos teóricos e o início da minha carreira docente, hoje compreendo, ao rememorar aquela época, que, ao entrar pela primeira vez em uma sala de aula, entendia o quão importante era ter o domínio do conteúdo e segurança ao transmiti-lo, porém não tinha consciência de que isso não bastava para que eu tivesse uma boa relação com meus alunos e com a disciplina de matemática. Eu tinha 19 anos e ainda era aluna; portanto, eu me espelhava nos exemplos dos professores que tive no ensino fundamental e médio, na tentativa de ser uma boa professora. Em meus quatro primeiros anos como professora, acreditava que a ação de ensinar relacionava-se à transmissão do

---

<sup>17</sup> Como o capítulo foi publicado em 2022, ainda estávamos sem a última atualização da ABNT. Mantivemos o texto como no original.

saber, mas sentia que faltava muito em minhas aulas. Eu buscava compreender se o aluno realmente entendia o que eu lhe ensinava.

Nesse meio tempo, participei de alguns cursos de formação oferecidos pela rede municipal de ensino, os quais começaram a me movimentar para um novo olhar acerca do saber profissional: o professor como o mediador entre o saber e o aluno. Na busca por novas metodologias, tentei protagonizar a participação dos alunos durante as aulas, evitando momentos unicamente expositivos. Percebi a necessidade de valorizar o diálogo em sala. Mesmo assim, muitas de minhas tentativas foram frustradas, não compreendia o que estava fazendo de errado... por que, muitas vezes, o diálogo não acontecia? Ao longo dos anos, aprendi com outros professores, em formações continuadas, ou pela experiência da própria prática, que eu queria que os alunos participassem, mas eu não os estava ouvindo.

O que eu não compreendia, e que tenho construído aos poucos durante meus 16 anos no magistério, é que é preciso entender as relações entre o processo educativo, a escola e a cultura. Qual é o meu espaço educativo? Quem são meus alunos, o que eles fazem, como eles vivem? Como ensinar matemática perpassando pelo cotidiano dos alunos, pelas suas necessidades e valores? Paulo Freire me ajuda a refletir:

Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento. (FREIRE, 2013, p.47)

Esse saber ensinar, ao qual Paulo Freire se refere, foi (e ainda é) um processo em minha formação. Quando pensamos em leitura, devemos considerar o processo que envolve o enunciador, o texto produzido e o leitor. Logo, parte do sentido do texto está no leitor. Este carrega em si valores construídos ao longo de sua vida. Portanto, a reflexão à qual pretendo chegar está no fato de que as leituras que fazemos mudam seu significado de acordo com o momento em que estamos. Que sujeito eu sou agora? Sei que não serei a mesma amanhã.

Compreender que saber ensinar não é transferir conhecimento é um desafio constante para um professor de matemática que recebeu uma formação nesses moldes. Por isso, eu reafirmo que esse saber ensinar é um processo que iniciou com minhas inquietações como professora, ou seja, em um contexto de prática, e que ainda estão



presentes em meu ingresso na pós-graduação. Porém, quando leio a teoria sobre o saber ensinar, eu tenho uma visão de como associá-la à minha prática de uma maneira mais consciente. Hoje compreendo a importância da relação entre teoria e prática: as incertezas do cotidiano escolar estarão sempre presentes, porém com a presença de arcabouço de possibilidades que poderão me orientar.

### **Identidade docente em construção**

Para quem almeja a academia, o ingresso no mestrado é a primeira grande conquista. Nossas expectativas, perspectivas, são todas colocadas sob diversas ópticas. Havia outra questão: o mestrado em Engenharia Química parecia uma nova oportunidade para que eu pudesse continuar trabalhando com pesquisa em um laboratório. Durante o período no mestrado, acentuou-se em mim a dicotomia professora *versus* pesquisadora e, conseqüentemente, delineou minha identidade profissional, ou melhor, criaram-se tensões em relação à minha identidade profissional.

De acordo com Nacarato,

nossa identidade profissional é construída desde que iniciamos nossa escolarização. Vamos elaborando representações simbólicas da escola, dos modos de ensinar, das disciplinas escolares. São muitas horas que vivemos como alunos. As narrativas nos possibilitam compreender os contextos vividos, as pessoas que nos influenciaram (família, amigos, professores...) e perceber se nossas escolhas profissionais foram intencionais ou determinadas por contingências da vida. (NACARATO, 2020, p. 148)

O período no mestrado em Engenharia Química acentuou em mim novamente a visão do professor como o responsável por ensinar e o aluno, por aprender. Por mais que eu estivesse participando de formações ou que minha prática diária tivesse ressignificado o meu conceito sobre o papel do professor, minhas influências acadêmicas ainda eram muito fortes na construção de minha identidade profissional. Portanto, foi preciso me aproximar dos conceitos de identidade docente e desenvolvimento profissional para que eu pudesse elucidar em uma narrativa como meu processo formativo influenciou meu desenvolvimento profissional.

A profissionalização, além de proporcionar a construção do saber profissional, contribui também para que o futuro professor desenvolva uma identidade profissional. A identidade profissional pode então ser compreendida como sendo construída e se

transformando em um processo contínuo, podendo revelar características diferentes em momentos distintos da vida (MORGADO, 2011). Hoje, compreendo que o curso de mestrado na área de Engenharia Química estabeleceu forte influência na construção da minha identidade profissional naquele período vivido e, conseqüentemente, em toda a minha relação com os saberes profissionais.

Na época em que eu cursava o mestrado, havia outros conflitos que permeavam minha profissão: o de não me identificar com os grupos aos quais eu pertencia. Eu fazia parte de um grupo de pesquisa e era professora no ensino regular. Ora me via somente como professora, ora como pesquisadora de polímeros biodegradáveis. Não me identificava com um grupo profissional. Apropriar-se da cultura, de valores e práticas são elementos que permitem “ao professor identificar-se com um determinado grupo profissional – através do desenvolvimento do sentimento de pertença a esse grupo – e inserir-se nele” (MORGADO, 2011, p. 798). Por isso, ao terminar o mestrado tive que tomar uma decisão importante: não era possível conciliar os dois, precisava identificar-me com um grupo, sentir-me pertencente a ele.

Após minha apresentação da dissertação de mestrado, minha orientadora sugeriu que eu continuasse com minha pesquisa, entretanto deveria me dedicar exclusivamente ao doutorado. Foi uma escolha muito difícil, pois a pesquisa na bancada de um laboratório sempre me fascinou. Eu escolhi cursar uma licenciatura em química e depois um mestrado em Engenharia Química, motivada pela pesquisa empírica, pelo desenvolvimento e caracterização de novos materiais que os cursos me proporcionaram.

Eis a escolha: eu me identificava com o ambiente acadêmico, com a pesquisa, e ao mesmo tempo, passei a me identificar com a profissão professor. Ao final do ano de 2016, eu escolhi a profissão docente e não participei do processo seletivo para entrar no doutorado. A vida é feita de escolhas, e aquela havia sido a minha.

A decisão tomada refletiu sobre minhas inquietações a respeito do meu olhar sobre a educação. Passei a participar dos projetos interdisciplinares nas escolas em que eu trabalhava, não com total certeza do que estava fazendo. Ainda havia resistência sobre a forma de avaliação dos trabalhos. “De que maneira a matemática poderia contribuir em um projeto interdisciplinar?”. Participar de um projeto interdisciplinar era, ainda que não exatamente de forma consciente, pisar em território desconhecido. Eis outra inquietação do professor de matemática: pude perceber que não se tratava exatamente de mim, mas os meus colegas professores de Matemática apresentam a mesma resistência em relação aos projetos.

Foram três anos de dedicação exclusiva ao magistério. Durante esse período fui deixando a resistência aos trabalhos interdisciplinares e comecei a ver significado em todo o processo, principalmente ao avaliar os trabalhos produzidos pelos alunos. Posso dizer que me sentia pertencente àquele grupo, estava começando a me apropriar da cultura, dos valores e das práticas, característicos da profissão docente.

Morgado me ensina que

a profissionalidade constrói-se de forma progressiva e contínua, baseia-se no desenvolvimento de competências e da identidade profissional, inicia-se na profissionalização e prolonga-se ao longo de toda a carreira, sendo, por isso, um processo que permite aos professores apropriarem-se “das práticas, da cultura e dos valores da profissão”. (MORGADO, 2011, p.799, grifos do autor)

A pausa foi importante, mas sentia que precisava voltar à pesquisa. Agora eu tinha consciência de que minhas motivações são outras, estava em busca de entender o processo educativo, as metodologias que poderiam enriquecer minhas aulas e as políticas públicas educacionais e o seu papel fundamental na educação. E foi na busca por esse entendimento que eu entrei em um doutorado em educação, que me propiciou a oportunidade de participar do grupo Hifopem e tem me desafiado constantemente a me tornar uma pesquisadora (auto) biográfica.

### **Tornando-me uma pesquisadora (auto) biográfica**

Meu primeiro contato com o doutorado foi cursando uma disciplina como aluna especial com a professora Adair Mendes Nacarato. No fim do primeiro semestre de 2020, fui convidada a participar do grupo de pesquisa liderado pela professora, o Hifopem, e aceitei prontamente. Desde então tenho buscado compreender e entender as escritas (auto)biográficas, um novo gênero textual, uma nova metodologia de fazer pesquisa com a qual eu nunca havia tido qualquer tipo de contato.

No segundo semestre do mesmo ano participei como aluna ouvinte da disciplina “Narrativas e histórias de vida”, por meio da qual fui inserida no mundo das escritas (auto)biográficas. No início, não compreendia como as escritas de si poderiam tornar-se instrumento de investigação de uma pesquisa. Mas, ao ler o texto *Sobre a autonomia do método biográfico*, de Franco Ferraroti (2010), comecei a compreender a possibilidade de utilizar as narrativas de vida, as escritas de si, as (auto)biografias, como instrumento

metodológico de uma pesquisa. Em meu caso em específico, busco compreender as tensões existentes entre os professores que ensinam matemática nos anos finais e iniciais do ensino fundamental e como essas tensões reverberam na construção da identidade profissional docente. Como então as narrativas dos professores se tornam dados para uma pesquisa? Ferrarotti afirma:

Se nós somos, se todo o indivíduo é a reapropriação singular do universo social e histórico que o rodeia, podemos conhecer o social a partir da especificidade irreduzível de uma práxis individual. [...] Mas a biografia sociológica não é só uma narrativa de experiências vividas; é também uma microrrelação social. (FERRAROTTI, 2010, p.45)

Nessa perspectiva, as narrativas de professores que ensinam matemática têm muito a dizer, pois, por meio da especificidade de uma prática individual, poderemos conhecer o universo social e histórico que os rodeia no contexto atual de suas vidas profissionais.

*“Toda entrevista biográfica é uma interação social completa, um sistema de papéis, de expectativa, de injunções de normas e de valores implícitos e, por vezes, até de sanções. Toda entrevista biográfica esconde tensões, conflitos e hierarquias de poder”* (FERRAROTTI, 2010, p. 46, grifo do autor). E é por meio das entrevistas biográficas que pretendo construir o referencial teórico de minha pesquisa.

Estou em processo de construção, aos poucos me constituindo uma pesquisadora (auto)biográfica. Tenho aprendido com outros autores e com meus colegas do grupo Hifopem. As definições de Ferrarotti (2010) me fizeram compreender que uma entrevista “é uma interação social completa”, que esconde “tensões, conflitos e hierarquias de poder”, dos quais o pesquisador (auto)biográfico precisa ter uma compreensão ampla, para entender as entrelinhas que serão atravessadas pelas lentes teóricas.

Já o grupo Hifopem tem me mostrado que nem tudo pode ser definido, pois existe muito mais subjetividade do que eu podia imaginar. Minha formação acadêmica até então sempre me havia conduzido a compreender conceitos através de definições e teorias definidas com respostas ao final de uma leitura. O grupo, nesse sentido, tem me levado a ver que nas relações com o outro eu construo meu conhecimento; que um texto pode me apresentar várias reflexões, dependendo do tempo e do espaço em que estou vivendo e com que lentes e objetivos eu busquei respostas em uma determinada leitura. E esta é a minha nova tensão: compreender que nem sempre terei respostas prontas e concretas para todas as minhas inquietações em relação à minha profissão. Porém agora compreendo que

esse ir e vir faz parte do meu desenvolvimento profissional e que não há uma linearidade durante esse processo, como eu acreditava antes de iniciar o doutorado em educação.

Para entender como eu entrei para um grupo de pesquisadores (auto)biográficos, foi necessário voltar a minha trajetória de vida e reviver os caminhos escolhidos até a minha inserção no doutorado em educação. Tenho muito que aprender. Este é apenas um novo início.

## Referências

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal, RN: UFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 31-57.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: 45ª Ed. Paz e Terra, 2013.

GIMENO SACRISTÁN, J. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Profissão Professor**. 2ª Ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999. p. 63-92.

GORZONI, Sílvia de Paula; DAVIS, Claudia. O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p.1396-1413, out./dez. 2017.

MORGADO, José Carlos. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. **Ensaio: avaliação de políticas públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 793-812, out./dez. 2011.

NACARATO, A. M. Narrar-se e constituir-se profissionalmente como professor que ensina matemática. In: PAULA, E. F.; CYRINO, M. C. (Orgs.). **Identidade profissional de professores que ensinam matemática em contextos de formação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. p. 140-158.

## 5. NARRAR É PRECISO: A POTENCIALIDADE DA ESCRITA NARRATIVA EM UM AMBIENTE FORMATIVO<sup>19</sup>

### RESUMO

O estágio é um componente curricular obrigatório em cursos de licenciaturas, porém, em alguns programas de pós-graduação, o componente se faz presente como crédito obrigatório. E, nesse contexto, a primeira autora, como aluna de doutorado em Educação, pôde refletir e reavaliar sua prática docente na educação básica e os saberes necessários como uma futura professora de Ensino Superior. O presente trabalho tem por objetivo analisar a potência do estágio docente em um contexto de pós-graduação para o desenvolvimento profissional como docente na educação básica. Metodologicamente utilizam-se como fonte de dados as narrativas pedagógicas produzidas para a disciplina de Estágio Docente. Ao analisar as narrativas, foi possível vivenciar a potencialidade da escrita de si como possibilidade de (auto)formação e sua contribuição para o desenvolvimento profissional da professora-narradora. As narrativas pedagógicas permitiram dar sentido ao processo vivido nas aulas de observação de estágio, reconstruir uma versão de si, as relações com o outro e com o mundo, reverberando no desenvolvimento profissional e na identidade docente<sup>20</sup>.

**Palavras-chave:** Estágio docente. Narrativas pedagógicas. Desenvolvimento profissional.

### NARRATING IS NECESSARY: THE POTENTIALITY OF NARRATIVE WRITING IN A TRAINING ENVIRONMENT

#### ABSTRACT

The practicum is a mandatory curricular component in undergraduate degree programs; however, in some graduate programs, the component is present as a mandatory credit. In this context, the first author, as a doctoral student in Education, was able to reflect on and reevaluate her teaching practice in basic education and the knowledge needed as a future college professor. In this paper, we aim to analyze the potential of the teaching practicum in a graduate school setting for the professional development as a teacher in basic education. As a data source, we used the pedagogical narratives produced for the Teaching Practicum course. By analyzing the narratives, it was possible to experience the potential of self-writing as a means of (self)education and its contribution to the professional development of the teacher-narrator. The pedagogical narratives allowed us to give meaning to the process experienced in the teaching practicum observation classes, to reconstruct a version of the self, the relations with the other and with the world, reverberating in the professional development and in the teaching identity.

**Key-words:** Teaching practicum. Pedagogical narratives. Professional development.

### NARRAR ES NECESARIO: LA POTENCIALIDAD DE LA ESCRITURA NARRATIVA EN UN ENTORNO DE FORMACIÓN

<sup>19</sup> Texto submetido a Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica.

<sup>20</sup> O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (Capes) - Código de Financiamento 001.

**RESUMEN**

La práctica es un componente curricular obligatorio en los cursos de pregrado, sin embargo, en algunos programas de postgrado, el componente está presente como un crédito obligatorio. En este contexto, la primera autora, como doctoranda en Educación, pudo reflexionar y revalorizar su práctica docente en la enseñanza básica y los conocimientos necesarios como futura profesora de Educación Superior. El presente trabajo tiene como objetivo analizar el potencial de la práctica docente en un contexto de postgrado para el desarrollo profesional como docente en la enseñanza básica. Metodológicamente, se utilizaron como fuente de datos las narrativas pedagógicas producidas para la asignatura de Práctica Docente. A través del análisis de las narrativas, fue posible experimentar el potencial de la escritura de sí como posibilidad de (auto)formación y su contribución al desarrollo profesional de la profesora-narradora. Las narrativas pedagógicas permitieron dar sentido al proceso vivido en las clases de observación de la práctica, reconstruir una versión de sí mismo, de las relaciones con el otro y con el mundo, reverberando en el desarrollo profesional y en la identidad docente.

**Palabras-clave:** Práctica docente. Narrativas pedagógicas. Desarrollo profesional.

## **PARTE III**

### **Constituição Identitária do PEM**



## 6. <sup>21</sup> AUTONOMIA DOCENTE FRENTE À BNCC: NARRATIVAS DE PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA<sup>22</sup>

### Resumo

Este trabalho visa conhecer a percepção sobre a BNCC de cinco professores que ensinam matemática e compreender como eles analisam sua autonomia. Utilizou-se a entrevista narrativa para a produção de dados. O texto apoia-se nas perspectivas teóricas de José Contreras e Paulo Freire. Na análise compreensivo-interpretativa, buscou-se atribuir sentidos às vozes dos professores. Concluiu-se que não é possível estabelecer um ambiente de autonomia com a implementação de um documento prescritivo, normativo e nacional que impede o professor de exercer uma prática reflexiva e coletiva no seu contexto de trabalho.

**Palavras-chave:** Autonomia docente. Professor que ensina matemática. Prescrições curriculares.

### Teacher autonomy in the face of the BNCC: Narratives of teachers who teach mathematics

### Abstract

This work aims to know the perception about the BNCC of five teachers who teach mathematics and to understand how they analyze their autonomy. Narrative interviews were used to produce data. The text is based on the theoretical perspectives of José Contreras and Paulo Freire. In the comprehensive-interpretative thematic analysis, we sought to attribute meanings to the teachers' voices. It was concluded that it is not possible to establish an environment of effective autonomy with the implementation of a prescriptive, normative and national document, since this prevents teachers from exercising a reflective and collective practice in their work context.

**Keywords:** Teacher autonomy. Teacher who teaches mathematics. Curricular prescriptions.

---

<sup>21</sup> Artigo submetido à Revista Educação Pública – UFMT e com carta de aceite.

<sup>22</sup> O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (Capes) - Código de Financiamento 001. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética- CAAE: 45825021.7.0000.5514.

## **7. O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DE PROFESSORAS QUE ENSINAM MATEMÁTICA<sup>23</sup>**

---

<sup>23</sup> Artigo publicado da Revista Nupem. Segue no corpo do texto como foi publicado no periódico.

## O processo de constituição da identidade de professoras que ensinam Matemática

Natália Raquel Brisolla Oliveira e Adair Mendes Nacarato

### **Natália Raquel Brisolla Oliveira**

Universidade São Francisco – Itatiba, SP, Brasil.

E-mail: [natalia.brisolla@yahoo.com.br](mailto:natalia.brisolla@yahoo.com.br)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9955-2002>

### **Adair Mendes Nacarato**

Universidade São Francisco – Itatiba, SP, Brasil.

E-mail: [ada.nacarato@gmail.com](mailto:ada.nacarato@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6724-2125>

**Resumo:** Este trabalho visa compreender, a partir da narrativa de duas professoras que ensinam Matemática, a constituição de suas identidades. Apoiar-se no método (auto)biográfico e teve os dados produzidos por meio de entrevistas narrativas com as duas professoras. Posteriormente, as entrevistas foram transcritas e os dados, organizados em biogramas de modo a identificar, mediante incidentes críticos, as experiências de vulnerabilidade vivenciadas pelas professoras e se essas experiências contribuíram para o desenvolvimento de agência mediada. Os incidentes críticos marcam momentos de ruptura nos quais as professoras vão atribuindo sentidos às concepções sobre si mesmas e aos conhecimentos e valores sobre o ensino da matemática. Nesse movimento, acontece o processo de constituição identitária.

**Palavras-Chave:** Identidade profissional; Método (auto)biográfico; Vulnerabilidade e agência.

## The process of constituting the identity of teachers who teach Mathematics

**Abstract:** Based on the narrative of two Mathematics teachers, this work aims to understand the constitution of their identities. It is grounded on the (auto)biographical method and the data was produced through narrative interviews with two teachers. Afterwards, the interviews were transcribed and the data organized into biograms in order to identify, through critical incidents, the experiences of vulnerability lived by the teachers and whether these experiences contributed to the development of the mediated agency. The crucial incidents mark moments of rupture in which the teachers attribute meaning to their conceptions of themselves and their knowledge and values about teaching mathematics. In this movement, the process of identity constitution takes place.

**Keywords:** Professional identity; (Auto)biographical method; Vulnerability and agency.

## El proceso de establecimiento de la identidad de profesoras que enseñan Matemáticas

**Resumen:** Este trabajo tiene como objetivo comprender, a partir de la narrativa de dos profesoras que enseñan Matemáticas, la constitución de sus identidades. Este estudio se apoya en el método (auto)biográfico y los datos fueron producidos a través de entrevistas narrativas con las dos profesoras. Posteriormente, las entrevistas fueron transcritas y los datos organizados en biogramas con el fin de identificar, a través de incidentes críticos, las experiencias de vulnerabilidad vividas por las profesoras y si estas experiencias contribuyeron al desarrollo de la agencia mediada. Los incidentes críticos marcan momentos de ruptura en los que las profesoras atribuyen sentidos a sus concepciones de sí mismas y a sus conocimientos y valores sobre la enseñanza de las matemáticas. En este movimiento, sucede el proceso de constitución identitaria.

**Palabras clave:** Identidad profesional; Método (auto)biográfico; Vulnerabilidad y agencia.

## Introdução<sup>24</sup>

O campo da pesquisa biográfico-narrativa tem possibilitado compreender a maneira como os professores dão sentido ao seu trabalho e como atuam em seus contextos profissionais. Ao narrarem suas histórias de vida, eles rememoram situações passadas que influenciam o presente. Ao entrelaçar o passado e o futuro, o professor abre um caminho para uma ação reflexiva que reverbera em uma projeção de ações futuras em relação à profissão.

Os professores, em seu desenvolvimento profissional, ensinam a partir de um conjunto “particular de habilidades e conhecimentos pessoais, obtidos ao longo de sua história de vida particular. O conhecimento do professor tem, então um *caráter biográfico*, fruto da interação da pessoa e do contexto ao longo do tempo” (Bolívar, 2002, p. 175, grifos do autor).

O processo inconclusivo na profissão docente permeado pelo repertório de saberes que o professor adquire ao longo de sua carreira – seja por formação inicial ou continuada, seja pela vivência em sala de aula e interações com os pares – vai constituindo sua identidade profissional.

De acordo com De Paula e Cyrino (2020a, p. 6), “os reflexos dos movimentos contínuos oriundos dos contextos (pessoal, profissional e inter-relacional) nos quais o PEM [Professor que Ensina Matemática] se envolve (de natureza complexa) evidenciam que os processos de constituição” da identidade profissional de PEM estão em constante modificação, em outras palavras, “as inter-relações dos/nos contextos proporcionam transformações (metamorfoses) pessoais e profissionais”.

Escolhemos o método (auto)biográfico (Ferrarotti, 2010) como metodologia de pesquisa<sup>25</sup>, pois entendemos que a narrativa de uma professora não somente descreve sua trajetória de vida como também possibilita reflexões sobre seu desenvolvimento profissional e sua constituição identitária ao longo de sua vida.

Nessa perspectiva, o objetivo deste trabalho é compreender, a partir da narrativa de duas professoras que ensinam Matemática, a constituição de suas

---

<sup>24</sup> Este é um dos capítulos-artigos de uma pesquisa de Doutorado elaborada no formato múltiplos artigos (*multipaper*). A pesquisa foi realizada pela primeira autora, orientada pela segunda.

<sup>25</sup> O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (Capes) – Código de financiamento 001. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética – CAAE: 45825021.7.0000.5514.

identidades. Para isso, identificamos os incidentes críticos presentes na trajetória pessoal e profissional de duas PEM. Partimos dos questionamentos: quais as percepções<sup>26</sup> que a professora tem a respeito do ensino da matemática? Sua constituição identitária tem provocado transformações nessas percepções?

O tema identidade profissional vem se fazendo presente em diferentes estudos na área de Educação e, em especial, na Educação Matemática. Por exemplo, o Grupo de Estudos e Pesquisa sobre a Formação de Professores que Ensinam Matemática (Gepefopem) tem se dedicado a investigar a formação e a identidade profissional de PEM (De Paula; Cyrino, 2020b). O grupo Histórias de Formação de Professores que Ensinam Matemática (Hifopem) também tem se aplicado a investigar essa temática com professores ou formadores de professores (Barbato, 2016; Kleine, 2018; Pereira, 2017; Pereira, 2023).

O interesse em investigar a identidade do PEM se deu pelo fato de as autoras deste trabalho também fazerem parte de um grupo de pesquisa que se dedica a compreender o processo de formação de PEM. Para realização da pesquisa foram entrevistadas duas PEM: uma pedagoga e uma professora especialista, ambas atuando na mesma escola municipal em uma cidade do sul de Minas Gerais. Os dados foram produzidos por meio de Entrevistas Narrativas (EN).

O artigo está organizado em quatro seções, além desta introdução. Na sequência, apresentamos o referencial teórico que escolhemos para discutir a identidade profissional; e a abordagem metodológica da pesquisa, com destaque para os biogramas das professoras entrevistadas. Na terceira seção, analisamos os incidentes críticos (Bolívar, 2002) identificados nas narrativas das professoras e concluímos com algumas considerações sobre os resultados da análise.

### **A identidade profissional do professor**

Por nos aproximarmos do método (auto)biográfico, um dos autores de referência para nossa discussão é Antonio Bolívar, visto que ele se apoia em

---

<sup>26</sup> Adotaremos neste trabalho a perspectiva de percepção de Poletini (1996, p. 32), ou seja, de que as percepções “podem ser vistas como indicações (introspecções) que os professores têm atualmente via reflexão sobre suas experiências presentes e passadas”. Assim, trata-se de um conceito interligado à reconstrução de experiências passadas por meio de reflexões. Esse movimento de introspecção/reflexão possibilita darmos sentido às experiências vividas.

abordagens biográfico-narrativas para discutir a constituição da identidade do professor.

O autor afirma que a biografia profissional designa o desenvolvimento profissional que

o sujeito formula narrativamente, reconstruindo o curso de sua vida. Nessa história autobiográfica entram fatos, situações e vivências com o significado pessoal implícito. Para tanto, focaliza-se na percepção subjetiva de seu próprio desenvolvimento, no modo como os professores reconstróem retrospectivamente suas experiências num relato, partindo do fato de terem um quadro interpretativo pessoal que vai mudando durante sua carreira, mas vai deixando um sedimento mental de suas experiências na profissão (Bolívar, 2002, p. 184).

O autor apresenta dois grandes componentes que fazem parte dessa perspectiva: (a) identidade profissional – concepções sobre si mesmo e como o professor se vê nas interações do contexto escolar; e (b) teoria pedagógica subjetiva – opiniões, conhecimentos e valores de um professor sobre o ensino e a educação. As histórias de vida narram o percurso profissional do professor e fornecem indícios de como se deu, ao longo da profissão, seu desenvolvimento profissional por meio de suas interações dinâmicas e significativas – entre o professor como indivíduo e seu ambiente profissional –, que culminou na sua constituição identitária.

Na perspectiva biográfico-narrativa, as histórias de vida configuram elementos para entendermos a constituição identitária do PEM. A identidade profissional do PEM, de acordo com Cyrino (2016, p. 168), pode ser compreendida como um processo contínuo e complexo que leva em consideração um conjunto “de crenças e concepções interconectadas ao autoconhecimento e aos conhecimentos a respeito de sua profissão, associado à autonomia (vulnerabilidade e sentido de agência) e ao compromisso político”.

Lasky (2005) considera a agência como prática mediada, em que a ação individual está relacionada aos contextos sociais e às ferramentas culturais e molda o desenvolvimento das crenças, os valores e os modos de agir humanos – visto que o desenvolvimento humano acontece nas relações sociais. Nesse sentido, o professor não é visto apenas como um sujeito que “recebe passivamente as mudanças oriundas de fora da escola, mas também promove mudanças” (Nacarato, 2023, p. 174).

A agência profissional mediada do PEM é manifestada quando os docentes, em “interação mútua com estruturas sociais, exercem influência, fazem escolhas e tomam decisões que afetam seu trabalho e revelam seu compromisso profissional e ético, por meio de ideias, motivações, interesses e objetivos” (Oliveira; Cyrino, 2019, p. 517).

A agência possui caráter relacional, temporal e subjetivo que se manifesta no presente a partir de influências das experiências passadas e expectativas futuras “de possibilidades e restrições do contexto, no e por meio do engajamento dos professores em práticas profissionais que lhes são relevantes” (Oliveira; Cyrino, 2019, p. 517).

Já a vulnerabilidade é uma experiência emocional que o professor pode sentir em vários contextos no ambiente escolar:

É um estado fluido de ser que pode ser influenciado pela maneira como as pessoas percebem sua situação atual, conforme ela interage com sua identidade, crenças, valores e sentido de competência. É um estado de ser flutuante, com incidentes críticos agindo como gatilhos para intensificar ou alterar de outras formas o estado de vulnerabilidade existente de uma pessoa (Lasky, 2005, p. 901, tradução nossa).

No contexto apresentado pela autora, a vulnerabilidade é um estado no qual o professor pode se sentir em um ambiente de segurança e abertura para agir de maneira reflexiva sobre suas concepções, experiências profissionais e os significados produzidos por elas (Oliveira; Cyrino, 2019). Ou a vulnerabilidade pode gerar sentimento de impotência e traição – e o professor pode desenvolver uma postura fechada, de modo a inibir a construção de um processo de reflexão e aprendizado (Lasky, 2005).

É nos momentos de vulnerabilidade, em um ambiente seguro, que o professor tem a oportunidade de desenvolver sua agência profissional mediada, refletir sobre suas ações e tomar decisões que afetam seu trabalho e o compromisso ético com a profissão.

Os momentos de vulnerabilidade que o professor vive podem ser identificados pelos incidentes críticos. Bolívar (2002) utiliza o conceito para analisar a identidade profissional do professor. Os incidentes críticos revelam eventos na vida individual, que aconteceram em um contexto institucional ou social, e são selecionados devido ao impacto gerado na vida particular do



indivíduo – em nosso contexto de pesquisa, da professora. Os incidentes críticos revelam mudanças significativas na vida dos professores, pois estabelecem rumos e decisões em determinadas direções.

Bolívar (2002, p. 62) destaca o papel que os incidentes críticos exercem no desenvolvimento e na identidade profissional: reúnem fatos individuais que marcam a identidade, acontecimentos críticos que são geradores de mudança nessa identidade e “resultados de acontecimentos que reafirmam uma parte da identidade original e repelem a outra”.

Um acontecimento assumir um caráter crítico não depende do pesquisador, e, sim, de que o próprio sujeito (o professor-colaborador) lhe dê esse caráter. Ou seja, “é a ênfase que o entrevistado confere a tais acontecimentos, pelo impacto que tenham tido em sua própria identidade ou ação profissional, que faz com que tenham esse caráter crítico” (Bolívar, 2002, p. 191). Por último, os acontecimentos críticos podem ser positivos, geradores de mudança na profissão; ou negativos, que tiveram consequências regressivas na trajetória profissional do professor (Bolívar, 2002).

Os incidentes críticos, caracterizados por Bolívar (2002), revelam situações que aconteceram e marcaram o percurso profissional no qual o professor passou por uma experiência de vulnerabilidade devido à situação vivenciada (Lasky, 2005).

Para Oliveira e Cyrino (2019), a agência mediada pode ser desenvolvida por meio das experiências de vulnerabilidade. E, para Bolívar (2002), os incidentes críticos relacionam-se a uma ruptura, algo que marcou e significou, uma crise que deu lugar a mudanças no curso da vida e quebra de percepções. Incidentes críticos ou experiências de vulnerabilidade são momentos vivenciados que afetam diretamente a constituição identitária do PEM. Sob essa perspectiva, acreditamos que a identificação de incidentes críticos nas narrativas das professoras dará suporte analítico para buscarmos pistas de desenvolvimento da agência mediada. Pretendemos, também, analisar quais os momentos que causaram uma ruptura, uma mudança de percepção sobre si mesmo na profissão ou sobre o ensino da matemática e como a professora lidou com essas situações. E, nesse movimento, acontece o processo de constituição identitária.

Para a organização dos dados deste trabalho, utilizamos os biogramas profissionais. Seguindo a abordagem proposta por Bolívar (2002), utilizaremos os incidentes críticos como ponto de partida para a análise dos dados.

### **Caminhos metodológicos da pesquisa**

A pesquisa é de abordagem qualitativa e caracteriza-se como biográfico-narrativa. Delory-Momberger (2012, p. 524) afirma que a pesquisa biográfica visa explorar os processos de gênese e de movimento dos indivíduos em seu espaço social – o modo como eles configuram suas experiências e dão significado aos acontecimentos de sua existência –; em suma, “o objeto visado pela pesquisa biográfica, mediante esses processos de gênese socioindividual, seria o estudo dos modos de constituição do indivíduo enquanto ser social e singular”. Em outras palavras, todo indivíduo é um ser singular com concepções próprias que são intermediadas pelo espaço social e cultural e produzidas por sua realidade histórica.

Coerentemente com a abordagem escolhida, para a produção de dados, utilizamos a Entrevista Narrativa (EN). Trata-se de uma modalidade de entrevista com técnica específica que utiliza as narrativas como fonte de dados. Ela foi idealizada e sistematizada por Fritz Schütze como “um dispositivo para compreender os contextos em que as biografias são construídas e os fatores que produzem mudanças e motivam as ações dos portadores da biografia” (Nacarato, 2018, p. 339). De maneira semelhante, Delory-Momberger (2014, p. 54) diz que a narrativa (auto)biográfica pode ser compreendida como um “sistema de interpretação e de construção que situa, une e faz significar os acontecimentos da vida como elementos organizados no interior de um todo”.

As EN foram realizadas com a participação de seis professores, porém, para este artigo, selecionamos duas entrevistas, cujas narrativas apresentam elementos que possibilitam explorar a temática. Como afirma Ferrarotti (2010, p. 44, grifos do autor), “se nós somos, se todo o indivíduo é a reapropriação *singular* do *universo social* e histórico que o rodeia, *podemos conhecer* o social a partir da especificidade irreduzível de uma práxis individual”. Assim, ao selecionarmos essas duas entrevistas, sem a pretensão de estabelecer comparação entre as histórias narradas, mas mantendo a singularidade de cada uma, avaliamos ter

elementos que possibilitam compreender as trajetórias e a constituição de identidades.

As professoras são Denise, que atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental; e Luciana, professora de matemática dos anos finais do Ensino Fundamental<sup>27</sup>. As participantes são docentes de uma escola municipal de Ensino Fundamental situada no sul de Minas Gerais. As EN foram registradas por meio de videograções, como a própria metodologia sugere. Devido à situação pandêmica que enfrentamos nos anos de 2020 e 2021, as entrevistas foram conduzidas virtualmente pela ferramenta *Google Meet*, no período de outubro a dezembro de 2021, e, em seguida, transcritas. As transcrições foram devolvidas às depoentes para que pudessem fazer alterações se as julgassem necessárias e, com o seu posterior consentimento, tornaram-se objeto de análise. Para a realização das em, elaboramos um roteiro de questões abertas – iniciadas com o convite “conte-me...” –, nas quais colocávamos as professoras no movimento de recordar as experiências vividas e que foram determinantes para a constituição profissional. Cada entrevista durou, em média, uma hora – nelas, as professoras narraram suas trajetórias desde o início da escolarização até aquele momento.

Como metodologia para a organização dos dados a serem analisados, construímos biogramas. O biograma é uma representação gráfica da biografia do entrevistado, que “organiza” a trajetória de vida em um cronograma personalizado dos fatos e incidentes que marcaram a vida da pessoa e sua interpretação (Segovia; Martos; Martos Titos, 2017).

Os biogramas viabilizam a organização dos dados na forma de resumos esquemáticos dos acontecimentos das histórias narradas. Com eles pode-se estabelecer um quadro em ordem cronológica dos fatos que marcaram a trajetória profissional do professor. São também uma maneira de atribuir uma aproximação aos significados trazidos com as histórias biográfico-profissionais (Segovia; Martos; Martos Titos, 2017).

Nos biogramas, organizamos na primeira coluna, em ordem cronológica, os dados dos fatos que marcaram a vida profissional das professoras entrevistadas – início da carreira, como se deu a escolha da profissão e por que

---

<sup>27</sup> Os nomes das professoras são fictícios em respeito ao sigilo de identidade constante no parecer do Comitê de Ética.

decidiu seguir a carreira docente – e um momento que marcou sua vida profissional; e, na segunda coluna, registramos se esse fato tem caráter de incidente crítico.

Na sequência, apresentamos, no quadro 1 e no quadro 2, os biogramas das professoras participantes da pesquisa.

**Quadro 1: Biograma de trajetória profissional – Professora Luciana**

<b>Cronologia dos acontecimentos</b>	<b>Incidentes críticos</b>
Década 1980 – Cursou Ensino Médio Técnico em Contabilidade e graduação em Administração de Empresas.	Influência familiar, gostaria de ter cursado o antigo magistério.
2005 – Início da carreira como docente no extinto Telecurso 2000.	Precisava de uma segunda renda para questões pessoais – terminar de construir sua casa.
2007-2008 – Aulas no Telecurso 2000.	Pede demissão de um emprego na área de formação para dedicar-se à educação.
2009 – Complementação curricular (Licenciatura Matemática). Começa a lecionar matemática nos anos finais do Ensino Fundamental.	Reprovação de um aluno por inexperiência docente marcou a trajetória profissional da professora. Ela começou a ter um olhar diferenciado com os alunos e aprendeu a se posicionar, nos conselhos de classe, a favor do que acredita.
2013 – Toma posse no concurso para lecionar Matemática nos anos finais da Rede Municipal de Ensino.	

**Fonte:** Dados da pesquisa.

**Quadro 2: Biograma de trajetória profissional – Professora Denise**

<b>Cronologia dos acontecimentos</b>	<b>Incidentes críticos</b>
1999 – Inicia o curso de Magistério.	Viu uma oportunidade de mudança de vida e voltar a estudar; havia parado de estudar no Ensino Médio para cuidar da filha que teve no fim da adolescência.
Entre 2000 e 2001 – Início do estágio supervisionado.	
2002 – Entra no primeiro concurso na cidade em que residia.	Até entrar em uma sala de aula para realizar o estágio supervisionado, achava que não tinha perfil para ser professora, porém na vivência do estágio percebeu que fez a escolha certa.
2004 – Graduação em Letras.	
2007 – Passa em um segundo concurso na cidade vizinha.	Oportunidade de cursar graduação em Letras e Pedagogia. Sentiu que as atualizações oportunizaram a entrada no segundo concurso em uma cidade vizinha, na qual trabalha até hoje.
2018 – Graduação em Pedagogia.	

**Fonte:** Dados da pesquisa.

Com os biogramas organizados, a seguir, apresentamos a identificação dos incidentes críticos em excertos das entrevistas narrativas das professoras; e excertos sobre as percepções das professoras sobre o ensino da matemática.

## **As experiências de vulnerabilidade como possibilidades de desenvolvimento da agência profissional mediada das PEM**

Ao concederem as EN, as professoras colaboradoras reconstruíram acontecimentos de sua trajetória que, em sua perspectiva atual, contribuíram para configurar sua vida pessoal e profissional (Bolívar, 2002).

Os incidentes críticos podem ser vistos como uma prática reflexiva e formativa, pois situações vivenciadas no passado podem explicar as práticas de ensino vivenciadas no presente. Optamos por analisar a trajetória de cada docente e, ao final, entrecruzamos as histórias, sem perder a singularidade de cada uma.

### *Professora Luciana*

eu prometi para mim que eu nunca mais iria passar por isso (Professora Luciana, Entrevista, 15 dez. 2021).

A seguir apresentamos excertos – referentes à escolha profissional – da EN concedida pela Professora Luciana em 15 de dezembro de 2021:

Eu optei pelo magistério, eu vou fazer o magistério. Só que eu tinha duas irmãs que falavam assim: “imagina, não faça magistério, professor não ganha bem, professor não é valorizado, faça contabilidade e aí você segue nesse ramo”. E eu optei pelo magistério, só que como a gente escuta os mais velhos, eu fui para a contabilidade. Fiz técnico em contabilidade, depois eu fui para a faculdade e fiz administração de empresas (Professora Luciana, *Entrevista*, 15 dez. 2021).

A Professora Luciana tinha escolhido seguir a profissão docente, porém, influenciada pela família, muda de opinião. Ela narra como as mudanças profissionais tiveram início:

Eu estou na educação desde 2005, iniciei no telecurso. Eu queria uma nova renda para concluir minha casa. [...] Eu trabalhava durante o dia na agência e vinha para o telecurso à noite. Só que eu trabalhei dois anos assim e eu não estava aguentando mais. Eu tinha que decidir ou eu ficava no telecurso ou eu ficava na agência. Aí escolhi a educação (Professora Luciana, *Entrevista*, 15 dez. 2021).

A professora vê a educação como uma oportunidade de ampliar sua renda financeira, mas o cansaço faz com que ela faça uma escolha. E ela escolhe a educação. Ela passa por um momento de ruptura, uma tomada de decisão importante e significativa que gerou mudanças de rota no curso de sua vida profissional e se caracteriza como um incidente crítico, um acontecimento biográfico (Bolívar, 2002).

A partir dessa ruptura, Luciana (re)constrói sua identidade (Bolívar, 2002) e assume-se como professora, trazendo consigo um conjunto de crenças e concepções sobre a profissão docente. Portanto, a Professora Luciana precisou conceber uma nova definição de si, agora, definitivamente, como docente, e relacioná-la à sua prática profissional. Em outras palavras, “trata-se de uma identidade específica, que resulta da socialização profissional; é uma construção singular, ligada à história pessoal de cada sujeito em suas múltiplas interações” (Nacarato, 2020, p. 148).

Em um primeiro momento de sua vida, ela permite que familiares interfiram em sua escolha profissional. Após um período de 20 anos, tem a possibilidade de mudança profissional por escolha própria e não por circunstâncias da vida: “Eu não sou aquele caso que não deu certo, eu estava super bem como gerente, ganhava super bem, porque a gente sabe que tem essa fala – não deu certo vai procurar a educação” (Professora Luciana, *Entrevista*, 15 dez. 2021). Sua escolha foi mediada pelos contextos sociais vividos à época. Em um sentido mais amplo de agência, não especificamente a do professor, Lasky (2005, p. 900, tradução nossa) diz que “uma abordagem sociocultural da agência necessita examinar a ação individual de tal forma que a prioridade seja dada aos contextos sociais e às ferramentas culturais que moldam o desenvolvimento das crenças, valores e modos de agir humanos”.

Em sua primeira escolha profissional, Luciana foi influenciada por suas irmãs, que tinham construído culturalmente uma imagem negativa da profissão docente, o que interferiu na sua opção. Quando ela passa por um incidente crítico no qual se vê obrigada a tomar uma decisão, mostra indícios de desenvolvimento de agência. A agência “começa com a crença de que os seres humanos têm a capacidade de influenciar suas vidas e o meio ambiente, embora também sejam moldados por fatores sociais e individuais” (Lasky, 2005, p. 900, tradução nossa).

No excerto a seguir, Luciana conta por que escolheu cursar Licenciatura em Matemática:

Em 2009 eu fui fazer a complementação em matemática. Eu escolhi a matemática, porque eu fiz administração de empresas e para fazer essa complementação você tem que ter uma carga horária no seu histórico. O que dava para eu fazer na época era, e que eu tinha carga horária e até passava, era matemática. A minha faculdade de administração me proporcionou estudar matemática (Professora Luciana, *Entrevista*, 15 dez. 2021).

Luciana iniciou sua carreira docente dando aulas no Telecurso 2000, ou seja, ela passou por todos os componentes curriculares dos anos finais do Ensino Fundamental. A escolha de Luciana foi a profissão docente, a Matemática foi somente o modo como ela conseguiu tornar-se professora e aproveitar a graduação anterior. A complementação pedagógica foi a possibilidade de Luciana reafirmar a sua identidade como professora.

Na narrativa de Luciana também identificamos pistas de como ela exerce a agência profissional:

Em 2009, eu também consegui contrato no município já em Matemática. Quando chegou 2012 teve o concurso [...] eu prestei e passei e me efetivei. Em 2013, um aluno reprovou comigo e com a professora de Língua Portuguesa. Eu, inocente na época, não tinha muita experiência. Eu fui corrigir a prova dele no conselho. A professora de Língua Portuguesa viu a nota e falou: “ficou comigo e com você, pronto reprovou”. Eu falei: Então, meio ponto, não dá para a gente rever? E disseram não. [...] três anos depois eu encontrei o mesmo aluno, quando dei aula na EJA [Educação para Jovens e Adultos] no 9º ano. E eu entrei na sala e ele falou: “é dona eu reprovei com a senhora por meio ponto”. Veio aquele mal-estar em mim. [...] Eu falei “ai meu Deus! eu preciso resgatar esse aluno. [...] ele vai lembrar para o resto da vida que ele reprovou comigo por meio ponto. [...] eu preciso fazer alguma coisa pelo aluno”. Um belo dia ele falou: “Ah, eu vou fazer prova do Senai [Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial], eu não sei nada”. Eu pensei: “é agora que eu vou resgatar esse aluno”. [...] “então vem para cá, a partir de hoje vocês<sup>28</sup> não vão fazer a minha matéria, nós vamos fazer Senai, nós vamos nos preparar para a prova do Senai”. Enfim, resumindo, ele não fez a minha matéria, ele só estudou para a prova do Senai e ele passou. Os dois passaram na época. E aí ele veio e me agradeceu: “obrigado, se não fosse você eu não teria conseguido”. Mas o que foi a minha satisfação, eu acho que eu consegui melhorar a minha situação com ele (Professora Luciana, *Entrevista*, 15 dez. 2021).

---

<sup>28</sup> Referindo-se a ele e a mais um aluno – juntos, iriam fazer a prova do Senai.

O excerto anterior descreve duas experiências de vulnerabilidade vivenciadas pela professora: a primeira, quando se viu em uma situação em que não conseguiu se posicionar frente à reprovação de um aluno, e a segunda, quando encontra o aluno novamente e tem a oportunidade de mudar sua relação com ele e as lembranças que ele carregaria não somente da professora como da disciplina de matemática. As experiências vivenciadas por Luciana e a ênfase que ela dá a esse acontecimento mostram o seu caráter crítico.

Ao analisarmos o excerto apresentado, elaboramos algumas reflexões sobre o papel do professor. Pudemos observar que os professores não têm controle total em suas condições de trabalho, seu controle é limitado; nesse caso em específico, Luciana estava sujeita a decisões e normas estabelecidas por outros indivíduos – o conselho de classe e a coordenadora pedagógica. A experiência de vulnerabilidade vivenciada naquela ocasião pode ser vista como capaz de “provocar sentimentos negativos de desamparo, impotência e insegurança nos professores, paralisando ou fragilizando-os” (Oliveira; Garcia, 2020, p. 99).

Luciana, ao narrar sua experiência, dá pistas de como aquela situação a marcou e trouxe um sentimento de impotência. Ao final da entrevista, volta a falar dessa experiência: “é isso mesmo, é a inexperiência, e a gente aprende. Porque eu prometi para mim que eu nunca mais iria passar por isso, porque não dá” (Professora Luciana, *Entrevista*, 15 dez. 2021).

Na perspectiva de Bolívar (2002), a Professora Luciana passou por um incidente crítico, no qual pôde refletir sobre sua ação e determinar um novo rumo – posicionar-se criticamente frente à reprovação dos alunos. Observamos essa mudança quando ela diz que nunca mais passaria por aquela situação.

Já a segunda experiência de vulnerabilidade foi o momento em que Luciana pôde colocar em xeque suas crenças e concepções pedagógicas e refletir sobre sua prática, sobre a parcialidade dos conhecimentos adquiridos, suas convicções, suas experiências profissionais e os significados atribuídos a elas (Oliveira; Garcia, 2020). Todas essas características são oportunidades que possibilitam o desenvolvimento da agência profissional do professor.

Felizmente, como Luciana disse, ela teve uma segunda chance para se “redimir” com esse aluno. Porém, a situação vivenciada pela reprovação fez com que ela mudasse a maneira como se posicionava na escola, questionasse a



cultura de reprovação e se fizesse presente nas decisões em conselhos de classe. Podemos inferir que, como professora que ensina Matemática, sua percepção é de que sua disciplina não é única e não pode ser fator decisivo na reprovação de um aluno – ela enxerga esse aluno como um conjunto de saberes e não como um saber compartimentalizado.

Ao reencontrar o aluno, três anos depois, ela tem a oportunidade de mudar a situação vivenciada no passado. A professora escolhe preparar o aluno para uma avaliação externa, do Senai, e abre mão de ensinar os conteúdos previstos no currículo escolar.

Freire (2013, p. 43) responde à inquietação da professora e seu gesto de olhar para esse aluno de maneira singular: “Às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição à assunção do educando por si mesmo”.

Em vários momentos, a Professora Luciana reflete sobre o quanto, para ela, era importante “resgatar esse aluno”. Luciana não gostaria de ser a professora que marcou a vida do aluno de maneira negativa. Ela pôde, por meio do seu gesto, contribuir como “força formadora” de seu aluno: “obrigado, se não fosse você eu não teria conseguido”.

Pensando na situação vivenciada por Luciana, voltamos ao conceito de Cyrino (2016, p. 168) sobre a identidade profissional de PEM: ela é entendida como um movimento que se dá “tendo vista um conjunto de crenças e concepções interconectadas ao autoconhecimento e aos conhecimentos a respeito de sua profissão, associado à autonomia (vulnerabilidade e sentido de agência) e ao compromisso político”.

Nessa experiência relatada por Luciana, podemos observar esses movimentos descritos por Cyrino (2016). A professora revê suas crenças e concepções sobre o ensino em relação tanto à reprovação quanto à necessidade de seu aluno naquele momento. Ela coloca em segundo plano as prescrições (o currículo) e ensina ao aluno o que ele precisava para ser aprovado em uma avaliação tão importante em sua vida como estudante. Identificamos a agência profissional mediada por uma situação no contexto escolar da professora. Quando ela decide por ensinar ao aluno os conteúdos cobrados na avaliação

externa em detrimento de um currículo comum, mostra-se agindo com autonomia e com compromisso ético para com seu aluno.

Essas idas e vindas em sua carreira profissional mostram o movimento da constituição identitária da PEM, que faz parte de seu desenvolvimento profissional. A professora vai adquirindo elementos que dão suporte ao desenvolvimento de agência profissional.

No que se refere às percepções sobre o ensino da matemática, a Professora Luciana (*Entrevista*, 15 dez. 2021) afirma que quem define como será o Ensino da Matemática é o perfil da sua turma: “cada ano é uma turma, cada ano é um desafio”. Ela prossegue:

uma vez eu fiz um trabalho que eu gostei muito: Era uma turma que eu separei a sala em grupos. Era uma turma indisciplinada, sabe? Eu dividi a turma em 5 grupos. E eu peguei o conteúdo daquele bimestre e dividi nesses 5 grupos [...]. Foi um 7° ano. Um grupo ficou com potência, outro ficou com raiz, cada grupo ficou com um conteúdo. Eu fiz isso por causa da indisciplinada, eu precisava arrumar aquela sala porque estava demais. Então, eles liam aquele conteúdo, discutiam aquilo que eles liam, e eu ficava só intermediando os grupos. Depois eles vinham no quadro para fazer a correção do exercício. Eu deixava à vontade, vinha todo mundo, ou vinha um só. Nossa deu super certo. E foi só essa turma, já tentei em outras, mas não deu certo. Eu entrava na sala e parecia que eu nem precisava estar ali.

Para ela, o Ensino da Matemática é muito mais amplo que o ensino de conteúdos curriculares, ela acredita ser importante entender sua sala de aula, como seus alunos aprendem. Luciana estava vivenciando uma situação corriqueira em sala de aula e que é motivo de desmotivação de muitos professores – a indisciplinada recorrente de determinadas turmas. Ela tinha duas escolhas: o desânimo e cumprir seu “papel” em sala de aula; ou o caminho que ela escolheu, ou seja, promover mudança da situação vivenciada em sala.

D’Ambrosio e Lopes (2015, p. 5) advertem que, “em razão da complexidade e da diversidade da sala de aula em qualquer nível de ensino, o professor necessita tomar decisões rapidamente em suas ações pedagógicas”. Por isso, para as autoras, diante dessa realidade, faz-se importante questionar os processos educacionais e considerar nossas experiências e saberes profissionais, “pois produzimos conhecimento não somente intelectual e socialmente, mas também de forma emotiva e moral, por meio de nossas vivências”.

Luciana termina seu relato dizendo que foi uma experiência que deu certo, mas somente para aquela turma; ela tentou a mesma experiência com outras turmas, mas as coisas não se passaram da mesma forma. O excerto anterior fornece pistas de desenvolvimento de agência profissional da professora diante de uma experiência de vulnerabilidade – uma sala indisciplinada. Ela lida com a situação de maneira positiva e busca recursos para mudar a situação que vivia com aquela turma.

### *Professora Denise*

Opa! É isso que eu quero. É isso que eu gostei  
(Professora Denise, *Entrevista*, 16 dez. 2021).

Na EN concedida em 16 de dezembro de 2021, da qual mostramos a seguir alguns excertos, Denise, uma professora que atua nos anos iniciais, assim narrou sua escolha profissional:

nunca passou pela minha cabeça ser professora. Eu fazia faxina e era uma coisa assim, como dizem: “A gente precisa trabalhar, precisa ganhar a vida e vamos correr atrás”. A minha filha era pequena surgiu o magistério e eu falei: “Não! Vamos mudar de vida”. Quando eu fui ao Magistério, muita gente desistiu porque falou: “Isso não é para mim”. Acabou que eu falei: “E agora? Eu já comecei! Eu não vou largar as coisas no meio”. No final do segundo ano a gente já iniciou os estágios [...] E eu falei: “Opa! É isso que eu quero. É isso que eu gostei” (Professora Denise, *Entrevista*, 16 dez. 2021).

Denise escolheu a profissão docente como uma forma de mudar o curso da sua vida, sentiu uma estranheza ao iniciar o magistério, porém não desistiu. Ao iniciar os estágios supervisionados, identificou-se com a escolha profissional. Podemos dizer que ela inicia a construção de sua identidade como professora. Após o magistério, Denise continuou estudando – cursou Licenciatura em Letras e Pedagogia. Em sua entrevista, a professora contou que lecionou para todos os anos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, porém identificou-se com os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental: “foi dada a opção de eu estar conciliando PEB [Professor de Educação Básica] 1 e PEB2, mas eu sempre fiz a opção de não requerer o segundo cargo, porque eu não quis” (Professora Denise, *Entrevista*, 16 dez. 2021).

A formação de Denise deu-lhe a opção de escolher qualquer segmento da Educação Básica. Ao passar por todos eles, optou por ficar somente com os anos iniciais do Ensino Fundamental. Uma escolha mediada pelo **contexto** – em outras palavras, ela fez uma escolha com base nas experiências vivenciadas.

Quanto às percepções sobre o ensino da matemática, ela narrou:

Eles têm que ter uma base: quatro operações, multiplicação, divisão, mas é um negócio trabalhado assim, passo a passo, bem devagar. [...] eu priorizo as quatro operações, mas quando a gente chega no segundo semestre, ali por agosto, a gente já começa multiplicação e divisão assim, com mais vontade que a criança aprenda, porque eles já vão se preparar para o 6º ano (Professora Denise, *Entrevista*, 16 dez. 2021).

A Professora Denise enfatizou que a sua prioridade ao ensinar matemática são “as quatro” operações. Por lecionar no 5º ano, ela acredita que a maneira como prioriza o conteúdo citado preparará seus alunos para o 6º ano.

Ela contou sobre a dificuldade de ensinar determinados conteúdos devido à maneira como aprendeu:

O que que eu aprendi de fração no 5º ano? Eu aprendi que um inteiro é dividido em partes iguais, que o denominador é a parte de baixo e que o numerador é a parte de cima. Foi assim que a minha professora explicou que eu tenho um número fracionário. [...] eu acredito que houve uma falha, que eu não aprendi então, para eu poder passar isto para o aluno eu tive que estudar, correr atrás para que ele também não levasse esta dificuldade para frente (Professora Denise, *Entrevista*, 16 dez. 2021).

Denise passou por uma experiência de vulnerabilidade na profissão, na qual ela percebe que a maneira como aprendeu fração não daria ferramentas necessárias para ensinar seu aluno “de hoje” – por isso, ela relatou que precisou estudar muito para ensinar seu aluno.

A experiência de vulnerabilidade vivida mostra que uma mudança foi necessária na maneira de ensinar; a professora “quebra” o ciclo de ensinar como aprendeu, algo muito recorrente na profissão docente, principalmente no início da carreira. Denise, em seu desenvolvimento profissional, reflete sobre a necessidade de autoformação, ou seja, ela busca recursos que possibilitam mudanças em sua maneira de ensinar Matemática.

A narrativa da Professora Denise revela outra questão importante: a formação inicial do professor no curso de Pedagogia. Nacarato e Marques (2021) ressaltam a necessidade de discutir a formação em Educação Matemática oferecida nos cursos de pedagogia. As autoras pontuam que o curso tem uma “formação generalista e a carga horária destinada ao campo da Educação Matemática, geralmente, é reduzida, o que nem sempre contempla a adequada formação do professor polivalente para o ensino de matemática para crianças” (Nacarato; Marques, 2021, p. 88).

A questão levantada por Denise é uma realidade vivenciada nacionalmente: os professores no início de carreira, muitas vezes, enfrentam experiências de vulnerabilidade na profissão devido a lacunas em sua formação inicial. Oliveira e Garcia (2020, p. 98) dizem que, em geral, a “vulnerabilidade vivenciada no trabalho docente provoca sentimentos negativos e muitos professores tendem a experimentar sentimento de frustração, impotência, desânimo e ansiedade”. Por isso, acreditamos que as experiências de vulnerabilidade ocasionadas devido a lacunas na formação do professor podem interferir na constituição identitária do PEM, principalmente em situação na qual a formação continuada não é valorizada.

Nesse sentido, o professor tem dois caminhos a seguir: (a) ele vê essas lacunas de formação como algo que deve ser sanado para que possa ofertar ao seu aluno uma Educação Matemática diferente da que ele recebeu; ou (b) os sentimentos de frustração e desânimo fazem com que ele tenha receio de ensinar alguns conceitos matemáticos. Como consequência, segue-se com o ciclo de defasagem na Educação Matemática. Denise dá pistas de que escolheu o primeiro caminho.

### **Histórias que se entrecruzam**

Luciana abriu mão do sonho de ser professora depois de alguns anos do seu início na docência, por contingências econômicas e familiares. Identifica-se com a docência e cursa Licenciatura em Matemática. Sua trajetória é marcada pelo incidente crítico vivido com um aluno. Denise, por sua vez, opta pelo magistério em função do desejo de mudar sua condição de vida e deixar de ser faxineira. O estágio encanta-a e ela se encontra na profissão; cursa Letras e Pedagogia, mas reconhece que não tem os

saberes matemáticos necessários à docência – foi preciso estudar muito para ensinar seus alunos.

Para as duas professoras, a docência foi, em um primeiro momento, uma oportunidade de mudança de condições financeiras. Luciana queria uma segunda renda e Denise ascensão financeira. As duas encantam-se com a profissão em momentos distintos da vida, porém, para ambas, esse “encantamento” tem reverberado em sua constituição profissional docente.

Na identificação dos incidentes críticos, pudemos evidenciar pistas de desenvolvimento da agência mediada das PEM. As experiências de vulnerabilidade vivenciadas pelas professoras foram situações nas quais puderam: (1) refletir sobre lacunas em sua formação inicial, o que envolve percepções sobre o Ensino da Matemática (Denise); e (2) assumir posição após a reprovação de um aluno, o que mostra percepção sobre si mesmo na profissão (Luciana). Essas experiências de vulnerabilidade foram precursoras de mudanças no desenvolvimento profissional das professoras, e é nesse movimento que percebemos o processo de constituição da identidade das PEM.

Bolívar (2002, p. 184) evidencia que a biografia profissional denomina o desenvolvimento profissional que o “sujeito formula narrativamente, reconstruindo o curso de sua vida”. De acordo com o autor, esse quadro pode ser dividido em dois grandes componentes, como vimos anteriormente. O primeiro é a identidade profissional, que envolve as concepções que o professor tem de si e o modo como se vê nas interações do contexto escolar; e o segundo é a teoria pedagógica subjetiva, que são os conhecimentos e valores de um professor sobre o ensino. Pudemos evidenciar esses dois movimentos no desenvolvimento profissional das PEM.

Por fim, vimos que as PEM trazem suas marcas de acordo com o segmento em que lecionam. Luciana, em nenhum momento da entrevista, mostrou dificuldades com os saberes matemáticos, e sim com a maneira como ela se desenvolvia pedagogicamente. Já Denise, em nenhum momento da entrevista, mostrou dificuldades em relação ao desenvolvimento pedagógico em sala de aula, e sim em relação aos saberes matemáticos. A nós, cabe refletir sobre essas questões e a formação inicial dos professores, seja no curso de Pedagogia, seja na Licenciatura em Matemática.

### **Para concluir...**

Neste texto, propusemo-nos a compreender o processo de constituição da identidade de duas PEM. Para isso, defendemos que a identificação de incidentes críticos por meio da construção dos biogramas é um caminho analítico possível para compreender e/ou identificar os momentos de vulnerabilidade e agência mediada vividos pelas professoras.

Como anunciado anteriormente, pudemos evidenciar, por meio da identificação dos incidentes críticos, indícios de desenvolvimento da agência mediada das PEM. Nas experiências de vulnerabilidade narradas pelas professoras (Lasky, 2005), identificamos indícios de que se sentiram em um ambiente seguro – que gerou segurança e abertura para agirem de maneira reflexiva sobre suas concepções, experiências profissionais e os significados produzidos por elas – ao recordar suas experiências e compartilhá-las por meio das EN (Oliveira; Cyrino, 2019).

Ao utilizarmos as entrevistas narrativas como metodologia para a produção de dados, não temos a intenção de generalizar as histórias aqui analisadas, mas de refletir sobre como essa abordagem analítica tem potencialidades para discutir os processos de constituição da identidade de PEM. Os incidentes críticos (Bolívar, 2002) selecionados para este trabalho, independentemente de terem caráter pessoal ou profissional, reverberam nas identidades das professoras.

Incidentes críticos como influências familiares nas escolhas profissionais; relacionamento com alunos ou atores da escola; vivência nos estágios; socialização profissional, dentre outros, são fatores presentes na constituição da identidade – não apenas dessas duas professoras, mas de tantos outros docentes que atuam na educação básica. Identificar os incidentes críticos nas trajetórias das duas professoras mostrou-se potente para identificarmos os momentos de (re)construção das identidades.

No caso das duas professoras, podemos dizer que suas identidades profissionais começaram a ser constituídas antes do ingresso na profissão. Luciana identificou-se como professora na sua atuação no Telecurso 2000, o que reacendeu seu sonho de docência, que havia abandonado por influência familiar. Denise, por sua vez, identificou-se com a profissão ao realizar o estágio no curso de magistério. Ao ingressarem na docência, suas identidades foram

sendo (re)construídas. A escolarização básica deixa marcas, conforme apontado na literatura utilizada, e a formação inicial pode deixar lacunas conceituais, como no caso de Denise, uma pedagoga, que narrou as lacunas na formação Matemática (Nacarato; Marques, 2021); no caso de Luciana, uma professora de Matemática, em momento algum da entrevista, relatou dificuldades em conteúdos matemáticos.

### Fontes

PROFESSORA DENISE. *Entrevista concedida a Natália Brisolla*. Extrema, 16 dez. 2021.

PROFESSORA LUCIANA. *Entrevista concedida Natália Brisolla*. Extrema, 15 dez. 2021.

### Referências

BARBATO, Christiane Novo. *A constituição profissional de formadores de professores de Matemática*. 322f. Doutorado em Educação pela Universidade São Francisco, Itatiba, 2016.

BOLÍVAR, Antonio. *Profissão professor: o itinerário profissional e a construção da escola*. Bauru: EDUSC, 2002.

CYRINO, Márcia Cristina Costa Trindade. Mathematics teachers' professional identity development in communities of practice: reifications of proportional reasoning teaching. *Bolema*, v. 30, n. 54, p. 165-187, 2016.

D'AMBROSIO, Beatriz Silva; LOPES, Celi Espasandin. Insubordinação criativa: um convite à reinvenção do educador matemático. *Bolema*, v. 29, n. 51, p. 1-17, 2015.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. *Revista Brasileira de Educação*, v. 17, n. 51, p. 523-536, 2012.

DELORY-MOMBERGER, Christine. *Biografia e Educação: figuras do indivíduo-projeto*. Natal: EDUFRRN, 2014.

DE PAULA, Enio Freire; CYRINO, Márcia Cristina Costa Trindade. Aspectos a serem considerados em investigações a respeito do movimento de constituição da Identidade Profissional de professores que ensinam Matemática. *Educação*, v. 45, p. 1-29, 2020a.

DE PAULA, Enio Freire; CYRINO, Márcia Cristina Costa Trindade. O compromisso político como elemento constitutivo da identidade profissional de professores que ensinam Matemática. In: DE PAULA, Enio Freire; CYRINO, Márcia Cristina Costa Trindade (Orgs.). *Identidade profissional de professores que ensinam Matemática em contextos de formação*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020b, p. 16-36.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010, p. 31-57.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

KLEINE, Martha Regina Egea. *Atores e cenários de 20 anos de história de formação de professores de Matemática do Ensino Médio no estado de São Paulo*. 233f. Doutorado em Educação pela Universidade São Francisco, Itatiba, 2018.



LASKY, Sue. A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education*, v. 21, p. 899-916, 2005.

NACARATO, Adair Mendes. Uma caminhada pela pesquisa (com)narrativa: a construção colaborativa de um percurso teórico e metodológico por um grupo de pesquisa. In: NACARATO, Adair Mendes (Org.). *Pesquisa (com)narrativas: a produção de sentidos para experiências discentes e docentes*. São Paulo: Livraria da Física, 2018, p. 331-355.

NACARATO, Adair Mendes. Narrar-se e constituir-se profissionalmente como professor que ensina matemática. In: DE PAULA, Enio Freire; CYRINO, Márcia Cristina Costa Trindade (Orgs.). *Identidade profissional de professores que ensinam Matemática em contextos de formação*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020, p. 140-158.

NACARATO, Adair Mendes. A agência e o desenvolvimento profissionais de pesquisadoras narrativas que ensinam Matemática. *Educação Matemática Pesquisa*, v. 25, n. 2, p. 166-188, 2023.

NACARATO, Adair Mendes; MARQUES, Amanda Cristina Teagno Lopes. A formação inicial do professor que ensina matemática na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. In: RIBEIRO, Rogério Marques; TINTI, Douglas da Silva; TRALDI, Armando (Org.). *VII Fórum Paulista de formação de professores que ensinam Matemática: discussões e encaminhamentos*. São Paulo: Sbem, 2021, p. 88-111.

OLIVEIRA, Laís Maria Costa Pires; CYRINO, Márcia Cristina Costa Trindade. Ações de uma formadora no desenvolvimento da agência profissional de professoras em uma Comunidade de Prática. *Educação Matemática Pesquisa*, v. 21, n. 2, p. 513-538, 2019.

OLIVEIRA, Laís Maria Costa Pires; GARCIA, Tânia Marli Rocha. Agência profissional e uma comunidade de prática: uma experiência da professora Ana. In: DE PAULA, Enio Freire; CYRINO, Márcia Cristina Costa Trindade (Orgs.). *Identidade profissional de professores que ensinam Matemática em contextos de formação*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020, p. 96-112.

PEREIRA, Carlos André Bogéa. *Como nos tornamos formadores de professores: processo de constituição profissional*. 209f. Doutorado em Educação pela Universidade São Francisco, Itatiba, 2017.

PEREIRA, Jefferson Tadeu de Godoi. ***Olhares para a trajetória docente de egressos de um curso de licenciatura em Matemática de uma instituição comunitária – narrando trajetórias, construindo histórias***. 280f. Doutorado em Educação pela Universidade São Francisco, Itatiba, 2023.

POLETTINI, Altair Fátima Furigo. História de vida relacionada ao ensino da Matemática no estudo dos processos de mudança e desenvolvimento de professores. *Zetetiké*, v. 4, n. 5, p. 29-48, jan./jun. 1996.

SEGOVIA, Jesús Domingo; MARTOS, Lorena Domingo; MARTOS TITOS, Alberto. Los biogramas como trama y oportunidad para ubicar y comprender los procesos de desarrollo profesional e identitário. *Revista del IICE/41*, n. 41, p. 81-96, jan./jun. 2017.

## 8. AS CRENÇAS E PERCEPÇÕES DE PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA<sup>29</sup>

### Resumo

O presente trabalho tem por objetivo conhecer quais as percepções e crenças do professor que ensina Matemática (PEM) sobre o ensino e aprendizagem da matemática no Ensino Fundamental, como elas foram se constituindo e se há indícios de que elas configuram as práticas docentes dos professores. Foram utilizadas entrevistas narrativas como instrumento para a produção de dados e o processo analítico pela análise compreensiva e interpretativa objetivando a busca de indícios narrativos. A análise centrou-se nas narrativas de duas professoras pedagogas que atuam no 5º ano e dois professores de matemática que atuam no 6º ano. Concluiu-se que as crenças e percepções dos PEM configuram sua prática docente e que os professores têm a tendência de ensinar da maneira como aprenderam em seu período de escolarização básica.

**Palavras-chave:** Crenças e percepções; Professor que ensina Matemática; ensino da Matemática.

## THE BELIEFS AND PERCEPTIONS OF TEACHERS WHO TEACH MATHEMATICS

### Abstract

The present work aims to understand the perceptions and beliefs of the teacher who teaches Mathematics (PEM) about the teaching and learning of Mathematics in Elementary School, how they were constituted and whether there is evidence that they shape the teachers' teaching practices. Narrative interviews were used as an instrument for data production and the analytical process through comprehensive and interpretative analysis aiming to search for narrative evidence. The analysis focused on the narratives of two pedagogical teachers who work in the 5th year and two mathematics teachers who work in the 6th year. It was concluded that the beliefs and perceptions of PEMs shape their teaching practice and that teachers tend to teach the way they learned in their basic schooling period.

**Keywords:** Beliefs and perceptions; Teacher who teaches Mathematics; teaching Mathematics.

---

<sup>29</sup> Artigo não submetido.

## **PARTE IV**

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

## **PARA CONCLUIR**

Falar sobre identidade docente e desenvolvimento profissional de professores que ensinam matemática foi um tema que me transformou como professora ao assumir o papel de pesquisadora em Educação. Sou professora de matemática da Educação Básica no Brasil, e escrever sobre o professor que ensina Matemática (PEM), uma temática ainda pouco explorada por mim, foi desafiador. O compromisso aqui assumido com a escrita desse trabalho me fez compreender que a identidade docente está associada ao processo de formação do professor e à disciplina que leciona, e que suas crenças e percepções moldam a maneira como concebem a matemática, seu ensino e a aprendizagem dos alunos.

Para finalizar a pesquisa, apresento nesta parte final do presente relatório de pesquisa, os principais resultados dos quatro capítulos-artigos.

### **Retomada do percurso da pesquisa**

O presente trabalho nasceu de minhas<sup>30</sup> inquietações em relação à transição dos alunos do 5.º para o 6.º ano do Ensino Fundamental. Por que os alunos sofrem tanto com a mudança de ciclo? Como os professores podem ser facilitadores dessa transição? Outra questão que me inquietava eram as crenças dos professores em relação ao ensino da Matemática nessa transição. Quais conteúdos matemáticos os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental acreditam serem importantes na referida passagem? E quais conteúdos matemáticos os professores dos anos finais do Ensino Fundamental esperam que esses alunos cheguem sabendo?

Com esses questionamentos em mãos, iniciei a escrita do projeto. Elencamos como caminho teórico-metodológico o método (auto)biográfico ou biográfico-narrativo. A metodologia escolhida possibilitaria ouvirmos dos professores colaboradores suas histórias de vida e formação, a escolha profissional, as crenças sobre o ensino da Matemática, as percepções sobre o trabalho docente, a visão que tinham em relação à passagem dos alunos do 5.º para o 6.º ano. Para isso, optamos, como metodologia para a produção dos dados, por utilizar como dispositivo as entrevistas narrativas (EN). Nessa modalidade de entrevista, os professores teriam a “liberdade” de narrar os acontecimentos

---

<sup>30</sup> Nesta última parte do trabalho, ora usarei a primeira pessoa do singular, quando me referir a meu percurso na pesquisa, ora a primeira pessoa do plural, quando mencionar os artigos elaborados em parceria com minha orientadora.

que, no momento da entrevista, acreditavam ser pertinentes de ser compartilhados com a pesquisadora.

Nas entrevistas, ouvimos como se deu a escolha profissional de cada um, suas percepções sobre o trabalho docente, suas crenças sobre o ensino da Matemática, acontecimentos que marcaram um momento de mudança em seu percurso profissional, os impactos sentidos pelos professores em relação às prescrições e à burocratização do trabalho docente. Os professores pouco abordaram a transição do 5.º ano para o 6.º ano. Sobre a transição, as professoras licenciadas em Pedagogia disseram quais conteúdos matemáticos seriam relevantes para os alunos dominarem; já os professores licenciados em Matemática indicaram aqueles conteúdos que os discentes deveriam chegar sabendo. Com tantos temas que emergiram das entrevistas, entendemos que o foco da pesquisa havia mudado.

Com a leitura das entrevistas, outras inquietações emergiram, já não poderia manter o projeto como havia traçado inicialmente. Por isso, uma nova questão de pesquisa foi elaborada: “Quais as dimensões da identidade profissional de professores que ensinam matemática e a percepção que eles têm de si mesmos na profissão e suas crenças em relação ao ensino dessa disciplina?”. Na tentativa de respondermos à questão, tomamos como objetivo geral compreender, a partir das vozes desses professores, como suas identidades se constroem nas relações estabelecidas no contexto escolar.

Passeggi (2021) me ensinou nesse percurso que as abordagens biográficas em educação têm dois pressupostos que devem ser considerados: (1) o ato de narrar e refletir sobre as experiências vividas permite aos professores darem sentido ao que se passou, ao que está se passando, ao que se pode mudar ou se manter constante; e (2) nesse ato de linguagem, na narração, o professor reconstrói uma versão de si ao rever suas relações com o outro e com o mundo da vida. Respeitamos, nessa modalidade, a narrativa do professor e entendemos que o que foi narrado era o que precisava ser falado naquele momento. A pesquisa com narrativa tem essa dinamicidade, esse movimento, essas idas e vindas, essas mudanças no percurso do pesquisador. E foi assim que as narrativas nos fizeram olhar para o que dizem os professores que ensinam matemática sobre sua constituição identitária e desenvolvimento profissional.

Com o grupo Hifopem, aprendi que, em pesquisas biográfico-narrativas, a escuta ativa e alteritária faz parte da experiência. A dialógica alteritária, fundada na escuta alteritária, propõe “ver o outro em sua diferença irreduzível e lidar com ele, respeitando-o, a partir de nossa diferença irreduzível” (Sobral, 2020, p. 24). Portanto, a escuta

alteritária enxerga o outro como coparticipante de uma interação, enxergamo-lo com empatia, respeitando suas crenças e percepções e a maneira como se vê, em sua profissão, o que é sempre um desafio para quem escuta. Por fim, a alteridade é “entendida como a presença do outro no enunciado e na vida de cada locutor, é constitutiva da identidade deste, que se define assim em contraposição ao outro, ao interlocutor” (Sobral, 2020, p. 10).

Por isso, é importante que o pesquisador entenda que as EN não podem ser enquadradas em unidades temáticas pré-estabelecidas pelo pesquisador, não podemos encaixar as falas de acordo com nossos pressupostos teóricos. O movimento é inverso, as unidades temáticas emergem das EN, respeitamos a história que o professor narrou e a relevância que ele deu para cada acontecimento narrado – escuta alteritária. Cabe ressaltar que, ao utilizarmos as EN como metodologia para a produção dos dados, não buscamos generalizar as histórias narradas a serem analisadas, mas sim refletir como o método biográfico-narrativo tem potencialidade analítica para discutir o processo de constituição identitária e desenvolvimento profissional de professores que ensinam matemática.

Com objetivo delineado, caminhos metodológicos traçados, entrevistas realizadas e transcritas, o processo analítico se iniciava. No grupo Hifopem, tive a oportunidade de aprender com meus colegas as diversas possibilidades de análise que a pesquisa biográfico-narrativa permitia. Como havia escolhido escrever o relatório de pesquisa no formato de múltiplos artigos, pude recorrer a mais de um método analítico para minha pesquisa. Aqui pontuo a primeira potencialidade de um relatório escrito no formato múltiplos artigos – permite a escolha de mais de um processo analítico para a pesquisa.

Como professora de matemática, tenho construído minha identidade profissional em concomitância com o processo de leitura e análise das narrativas dos professores colaboradores da pesquisa e com meu percurso como aluna de Doutorado em Educação e integrante do grupo Hifopem. Durante o período em que cumpria os créditos, a disciplina “Estágio Docente” transformou minha visão sobre os professores licenciados em Pedagogia. Participar ativamente nas aulas do curso de Licenciatura em Pedagogia e ouvir sobre os anseios das futuras professoras em relação ao ensino da matemática marcou minha trajetória do Doutorado em Educação de tal maneira que precisei narrar essa transformação.

Por isso, na parte II de meu relatório, faço uma narração em duas etapas: primeiro, meu memorial de formação; depois, o artigo no qual eu reflito sobre a potencialidade da escrita narrativa em um ambiente formativo. Quando ingressei no doutorado e no grupo

Hifopem, passei por um choque em relação à escrita acadêmica: como era possível escrever na primeira pessoa do singular e fazer uma pesquisa narrativa. Venho de um mestrado em Engenharia Química no qual a escrita está muito alinhada ao positivismo, eu não conseguia conceber a ideia de mudar minha maneira de escrever uma pesquisa. Novamente, o grupo Hifopem foi crucial nessa transformação. Lemos muitos textos de autores que utilizo nesse relatório para compor meu capítulo teórico que me ensinaram a possibilidade da entrada da subjetividade na pesquisa em Educação e o rigor teórico-metodológico das pesquisas biográfico-narrativas.

Essas leituras e trocas de conhecimento com os colegas do grupo Hifopem e das disciplinas que cursei no doutorado me excederam a visão para ampliar meu leque analítico. Mesmo sem me dar conta no início da escrita, utilizei a análise narrativa para descrever como se deu minha transformação em um ambiente formativo.

Retomando os pressupostos das pesquisas (auto)biográficas definidas por Passeggi (2021), reconheço que narrar minhas experiências me permitiu dar sentido ao que aconteceu e revelou um poder de auto(trans)formação que reverberou em minha formação docente. Passeggi (2021) me ensinou que minhas narrativas pedagógicas reconstituíram uma versão de mim e minhas relações com o outro e com o mundo. Por meio da reflexividade narrativa (Passeggi, 2021), pude utilizar a análise narrativa como metodologia de análise de minha constituição identitária e meu desenvolvimento profissional, para, em seguida, analisar a constituição identitária e o desenvolvimento profissional de professores que ensinam matemática.

### **Achados da pesquisa**

Falar com educadores, ouvir suas histórias, suas percepções, crenças, anseios, formação e projeções futuras em relação a seu desenvolvimento profissional é algo caro e ao mesmo tempo transformador, tanto para o pesquisador quanto para os professores que concederam as entrevistas. Quando os docentes me contavam algo que os marcou, via através de seus gestos, entonação de voz, repetição de um determinado acontecimento o quanto rememorar aquelas vivências eram cheias de significados. Nesse momento, iniciei meu processo de compreender o sentido da pesquisa biográfico-narrativa.

Um texto que li em uma das disciplinas, em crédito de Larrosa (2020, p. 18), diz que “a experiência é o que se passa, o que nos acontece, o que nos toca”. Eu como pesquisadora pude entender a potência da pesquisa biográfico-narrativa quando escrevi minhas narrativas pedagógicas para a disciplina de Estágio Docente. Assistir às aulas foi

um momento ímpar, porém, quando eu me vi escrevendo sobre aqueles momentos, eu vi o quanto eles foram transformadores. A escrita me fez perceber o quanto eu havia sido transformada como professora, algumas de minhas práticas docentes já não faziam mais sentido, meu rigor ao ensinar determinado conteúdo havia mudado, e eu só me dei conta dessas mudanças ao escrever minhas narrativas pedagógicas.

O impacto foi tal que em conversa com minha orientadora achamos por bem escrever um capítulo artigo para compor o relatório de pesquisa narrando essa experiência. Tomamos como objetivo analisar a potência do estágio docente em um contexto de pós-graduação para meu desenvolvimento profissional como docente na Educação Básica, o qual foi possibilitado pelas escritas de minhas narrativas pedagógicas. A escrita desse artigo deu sentido a minhas experiências vividas, assim como viver a experiência de transformação que a pesquisa biográfico-narrativa possibilita.

Acredito que, sem a escrita desse artigo, as experiências vividas não teriam me tocado, elas seriam somente mais um capítulo, um crédito a ser cumprido em minha trajetória profissional. Retomando Passeggi (2021), reconheço que minhas narrativas pedagógicas reconstruíram uma versão de mim e minhas relações com o outro e o mundo. Como professora, observo minha constituição identitária em movimento de transformação e como pesquisadora compreendo que a constituição identitária não é limitada, é um processo contínuo, que se inicia na formação inicial e é atravessada por fatores externos, que são agentes de mudanças na trajetória profissional do professor, na maneira como ensina e como se vê em suas relações no contexto escolar.

Retomando o que dissemos no capítulo metodológico, o desenvolvimento profissional do professor que ensina matemática se inicia em sua formação acadêmica – uma identidade docente começa a ser construída. Ao entrar pela primeira vez em uma sala de aula, o professor colocará em prática o conhecimento adquirido durante sua formação acadêmica; nesse momento, seus saberes, as ações que gostaria de realizar, a maneira como se percebia e suas crenças em relação ao ensino da matemática são colocados em xeque – sua identidade é então transformada pelo meio, pelas relações de trabalho, pelas prescrições externas e pela burocratização do trabalho docente.

Os professores colaboradores concederam as EN em um momento de transição no currículo brasileiro – a implementação da BNCC e as mudanças que a pandemia da Covid-19 proporcionou para a educação, a necessidade de adequação às aulas remotas. Nas entrevistas, ouvi os anseios dos professores em relação à implementação da BNCC e como ela afetava sua autonomia.



Entendemos que a autonomia na profissão docente e as prescrições são fatores externos que atravessam a identidade docente do professor modificando as percepções sobre si mesmo e as crenças sobre o ensino da matemática. Se a identidade docente é entendida como a imagem que os professores atribuem a si mesmos, os sentidos que conferem a seu trabalho enquanto professores e que as demais pessoas lhes dão (Flores, 2014), os fatores externos são responsáveis agentes de mudança nas percepções e crenças desses docentes. Falar de autonomia e da implementação da BNCC é falar implicitamente da constituição identitária do professor que ensina matemática. Essa constatação está de acordo com nosso posicionamento no segundo capítulo artigo, em que entendemos que a autonomia docente está associada a um valor profissional da profissão docente.

Ao voltarmos à literatura, Lasky (2005) apresenta uma pesquisa na qual utiliza uma abordagem sociocultural para compreender a identidade do professor, a agência e a vulnerabilidade profissional em um contexto de reforma da escola secundária no Canadá. Seu trabalho tinha por objetivo analisar a interação entre a identidade do professor, a agência e a vulnerabilidade profissional em um contexto de reforma do ensino secundário. Suas conclusões revelam que o contexto político e social em conjunto com o desenvolvimento profissional do professor moldou o sentido de identidade do professor, assim sendo, houve uma mudança na identidade docente diante das reformas.

Lasky (2005, p. 900, tradução nossa) afirma que a reforma na escola secundária serve como “um sistema mediador que afeta a identidade do professor, ao mesmo tempo que cria condições para as maneiras como os professores podem ensinar nas escolas”<sup>31</sup>. Em um contexto semelhante ao da autora, no capítulo artigo em que avaliamos a autonomia docente diante da BNCC, concluímos com a fala dos professores colaboradores de que não foi possível estabelecer um ambiente de autonomia efetiva com a implementação dessa base, somente uma autonomia velada, o que conseqüentemente afeta o trabalho docente, reverberando em suas constituições identitárias. Nesse artigo em específico, não falamos diretamente sobre identidade docente, mas, ao entrecruzarmos nosso contexto com o de Lasky (2005), entendemos que mudanças nas políticas educacionais são responsáveis por modificações da identidade do professor afetando diretamente em seu desenvolvimento na profissão.

No terceiro capítulo artigo, intencionamos compreender a constituição da identidade de duas professoras que ensinam matemática. De acordo com Cyrino (2016,

---

<sup>31</sup> “as a mediating system that affects teacher identity, while also creating the conditions for the ways teachers can teach in schools”.

p. 168), a identidade desse profissional pode ser entendida como um processo contínuo e complexo de um “conjunto de crenças e concepções interconectadas ao autoconhecimento e aos conhecimentos a respeito de sua profissão, associado à autonomia (vulnerabilidade e sentido de agência) e ao compromisso político”.

Cyrino (2016) relaciona a autonomia docente à vulnerabilidade e ao sentido de agência. A agência profissional do professor que ensina matemática é demonstrada quando os docentes, na interação com as estruturas sociais, exercem influência, fazem escolhas e tomam decisões que impactam seu trabalho e mostram seu compromisso profissional e ético (Oliveira; Cyrino, 2019), ou seja, quando exercem autonomia em seu contexto profissional. Já a vulnerabilidade está associada a uma experiência emocional que o professor pode sentir em vários contextos.

No segundo capítulo artigo, cujo objetivo foi conhecer as percepções sobre a BNCC de cinco professores que ensinam matemática e compreender como eles analisam sua autonomia, pudemos, por meio de suas falas, concluir que a implementação da BNCC, como seu deu em seu contexto escolar, gerou experiências de vulnerabilidade. Estas seguem por dois vieses: o primeiro é visto quando se trata de um estado no qual o professor se sente em um ambiente de segurança e abertura para agir de maneira reflexiva; e o segundo se relaciona a um sentimento de impotência e traição.

Os professores, mesmo em meio à burocratização de seu trabalho, disseram-nos que priorizam o aluno e não o currículo em si, porém nos pareceu que essa prática era uma atitude velada. Ao mesmo tempo que a ação de priorizar o aluno é uma prática reflexiva, o fato de ela não ser validada por meio do sistema educacional nos fez relacionar os conceitos de agência mediada e vulnerabilidades discutidos no terceiro capítulo artigo a esse capítulo.

Quando os professores nos dizem priorizar o aluno diante da prescrição curricular, dão indícios de uma agência mediada e de uma experiência de vulnerabilidade reflexiva, que reverbera mudanças na situação vivida, porém também afirmam cumprir o currículo e as prescrições estabelecidas pelo contexto escolar, levando-nos a enxergar que o meio não tem permitido o desenvolvimento da agência mediada devido às experiências de vulnerabilidade que geram insegurança e impotência. Portanto, falar de autonomia docente diante da BNCC é falar de identidade e de seu movimento contínuo ao longo do desenvolvimento profissional. Portanto, utilizando-se da análise compreensiva-interpretativa, atingimos o objetivo proposto para esse artigo, ou seja, conhecemos a

percepção sobre a BNCC de professores que ensinam matemática e compreendemos como eles analisam sua autonomia.

Quanto ao terceiro capítulo artigo, “O processo de constituição da identidade de professoras que ensinam matemática”, concluímos que, no caso das duas professoras entrevistadas, há indícios de que suas identidades profissionais começaram a ser constituídas antes do ingresso na profissão. Por meio das entrevistas, evidenciamos que a escolarização básica deixou marcas levadas para a maneira como as professoras ensinam; já a formação acadêmica mostrou lacunas conceituais para a professora Denise licenciada em Pedagogia em relação ao ensino da matemática. A professora Denise, em uma experiência de vulnerabilidade marcada por sua formação, viu a necessidade de estudar os conceitos matemáticos ainda não apreendidos para ensinar seus alunos, essa experiência permitiu que a professora tivesse uma ação reflexiva, na qual agenciou seu meio a favor da aprendizagem de seus alunos. A professora Luciana, licenciada em Matemática, não relatou dificuldades em relação aos conteúdos matemáticos, suas marcas vinculam-se ao não posicionamento em seu contexto escolar, essa experiência fez a professora refletir sobre a importância da discussão coletiva no contexto escolar e a tomada de posição de suas crenças e valores em relação à educação.

A análise por meio da identificação de incidentes críticos possibilitou que compreendêssemos a constituição identitária dessas duas professoras. Atingiu, assim, o objetivo proposto para esse artigo.

No último capítulo-artigo, “As crenças e percepções de professores que ensinam matemática”, propusemo-nos a conhecer quais as percepções e crenças do professor que ensina matemática sobre seu trabalho no Ensino Fundamental, como elas foram se constituindo e se há indícios de que elas configuram as práticas dos professores. Vimos que as crenças que os professores têm sobre o que é a matemática moldam a maneira como ensinam matemática e essas estão associadas aos contextos em que atuam. Pelas entrevistas dos professores colaboradores, evidenciamos que suas crenças fazem parte de seu cotidiano escolar. Os professores entrevistados acreditam que os alunos só aprendem matemática após estabelecida uma relação afetiva entre professor e aluno e que a matemática precisa ser contextualizada. Em relação ao ensino e à aprendizagem, pautam-se em uma visão platonista, na qual a matemática é aprendida por meio de regras e provas.

Acreditamos que esses capítulos artigos deram condições de responder à pergunta que norteou a investigação: “Quais as dimensões da identidade profissional de professores que ensinam matemática e a percepção que eles têm de si mesmos na

profissão e suas crenças em relação ao ensino dessa disciplina?”. Em síntese, vimos que a identidade do professor se inicia em sua formação acadêmica, momento em que conceberá os atributos inerentes à profissão: conhecimento científico e didático-pedagógico. Porém, ao entrar em uma sala de aula, os docentes passam por situações nas quais percebem que sua formação deixou lacunas que precisam dar conta de suprir. Em suas percepções, Luciana nos disse que a inexperiência fez com que não se posicionasse em momentos cruciais no coletivo de trabalho, e Denise, que os conteúdos matemáticos a serem ensinados não foram apreendidos durante sua formação, sendo necessária a busca por outros recursos para sanar essas lacunas. Em relação às crenças sobre o ensino da matemática, muitos falaram da época em que eram estudantes e como aprenderam a matemática, alguns seguiam exemplos dos professores que tiveram na escolarização básica e outros disseram que fugiam de tais práticas. Ainda sobre as crenças, os professores, em sua maioria, valorizam o ensino da unidade temática números, dando-nos indícios de que é uma cultura entre esse grupo de professores ter uma visão reducionista da matemática.

Dessa forma, conseguimos atingir o objetivo geral da pesquisa, pois compreendemos, a partir das vozes dos professores que ensinam matemática, como suas identidades se constroem nas relações estabelecidas no contexto escolar. Defendemos que a constituição identitária de professores que ensinam matemática é um processo contínuo e não linear. Se entrevistássemos hoje os mesmos professores, muitas outras histórias seriam narradas, assim como as contadas poderiam ser narradas com outro olhar; não podemos engessar a identidade docente somente nos atributos, aquilo que é específico da profissão. Esses atributos inerentes à profissão não são fatores determinantes, são os saberes construídos ao longo da formação e da atuação docente; suas identidades vão sendo construídas ao longo de seu percurso profissional. Por isso, esta pesquisa não acaba com a escrita deste relatório, esse processo continua deixando abertura para novas investigações.

Finalmente, posso dizer que alguns pressupostos iniciais deste trabalho se configuram na tese que aqui defendi: o desenvolvimento profissional docente é marcado por dois vieses – a profissionalidade e a identidade docente. A identidade docente é permeada pelos atributos específicos da profissão, o conhecimento científico e pedagógico que darão suporte à ação docente e pelos fatores externos que influenciam em suas tomadas de decisão – nesse movimento, a identidade docente do professor que ensina matemática vai se constituindo.

Fatores externos, tais como a implementação da BNCC e as experiências de vulnerabilidade, são situações vivenciadas pelos professores, as quais, por meio da reflexão, dão suporte para o desenvolvimento da agência mediada, ou seja, essas vivências possibilitam ao professor uma mudança em sua maneira de agenciar sua ação docente; conseqüentemente, há uma mudança na maneira como esse professor se vê e em suas relações de trabalho – identidade em transformação. O método dos incidentes críticos deu suporte analítico para entendermos essas transformações na identidade do professor e vislumbrarmos como os incidentes são geradores de mudança no percurso profissional – agência mediada.

Posso tomar como exemplo minha constituição identitária, sou professora e, no momento, pesquisadora. Nesses quatro anos de formação em um Doutorado em Educação, vi minha identidade profissional em constante transformação. Todo o arcabouço teórico que venho adquirindo tem me tornado uma professora reflexiva em minhas ações pedagógicas e em minhas relações de trabalho. Entendo que as experiências de vulnerabilidade podem ser agentes de mudança em meu curso profissional possibilitando o desenvolvimento de uma agência mediada pelas situações vividas. Compreendo que me desenvolvo profissionalmente a cada dia e que meus valores e crenças dentro da profissão não são estáticos, estão em constante transformação.

Demos ênfase em dois aspectos da identidade do PEM neste trabalho. O primeiro envolveu suas percepções – como o professor se vê e como se percebe em suas relações de trabalho; entendemos que suas percepções mudam ao longo da trajetória profissional. O segundo aspecto mostra suas crenças em relação ao ensino da matemática – as crenças são construídas desde sua formação inicial na Educação Básica, a qual o professor carrega ao longo de sua trajetória como estudante, e essas, algumas vezes, não mudam tão facilmente. Por isso acreditamos que a formação continuada é o caminho para que o profissional que pesquisamos adquira novas ferramentas e tenha um olhar ampliado para o ensino da matemática, que não seja centrado apenas na unidade temática números e que quebre com as tradições de ensinar da maneira como aprendeu.

As frases tão corriqueiras ouvidas nas salas dos professores, que ouvimos em algumas entrevistas, “os alunos não aprendem matemática porque não sabem a tabuada”, “os alunos de antigamente eram bem melhores dos que os de hoje”, “porque na minha época...”, dão indícios do quão difícil é quebrar com as crenças adquiridas ao longo da vida. Por isso, frisamos a importância da formação continuada na profissão docente.

Ao escolhermos a metodologia biográfico-narrativa para dar sustentação a este trabalho, não tínhamos a pretensão de generalizar os achados da pesquisa como sendo verdades absolutas. Nosso intuito era refletir sobre as marcas da profissão que vão contribuindo na constituição identitária do professor que ensina matemática.

Finalizo refletindo sobre a tese que defendi. O desenvolvimento profissional se inicia com a formação acadêmica: uma identidade profissional é constituída no desenvolvimento da profissão. O professor passa por situações em seu ambiente escolar geradoras de mudança: a identidade desse professor passa por transformações. Ele coloca em prática suas crenças e percepções: sua identidade é transformada. A constituição identitária está em constante movimento e é marcada principalmente por fatores vivenciados no cotidiano escolar e formação continuada do professor que ensina matemática. E essa constituição se dá pelo outro e com o outro, de forma alteritária.

### **Aberturas para novas pesquisas**

Ao voltarmos à leitura da revisão bibliográfica realizada em 2022, vimos que dos oito trabalhos que encontramos relacionados ao tema *identidade docente e desenvolvimento profissional*, apenas quatro falavam da identidade docente do professor de matemática, ou seja, do professor licenciado em matemática que leciona nos anos finais do Ensino Fundamental. Nossa pesquisa amplia a revisão bibliográfica, pois os colaboradores da pesquisa são professores que ensinam matemática; em outras palavras, expandimos a compreensão sobre a constituição identitária do professor que ensina matemática tanto nos anos iniciais quanto nos anos finais do Ensino Fundamental. Outro diferencial é que escolhemos entrevistar professores em início de carreira e professores com mais de dez anos na profissão. Quatro dos trabalhos citados em nossa revisão bibliográfica trabalharam com professores em início de carreira.

Ao inserirmos o professor que ensina matemática nos anos iniciais, demos abertura para que outras pesquisas tenham como foco esse tema. Em nosso trabalho, falamos brevemente em um dos capítulos-artigo sobre a formação do professor que lecionará nos anos iniciais e sobre a forma como a matemática é um tema delicado nessa formação. Por isso, acreditamos que esse é um tema importante a ser discutido em novas pesquisas. Ampliamos a revisão bibliográfica com alguns temas e entendemos que esse trabalho deu abertura para novas pesquisas, sobre as quais discorro nos próximos parágrafos.

Como já mencionado algumas vezes, meu interesse inicial era analisar a transição dos alunos do 5.º para o 6.º ano do Ensino Fundamental. Essa divisão do Ensino Fundamental é marcada pelos professores que lecionarão em cada etapa. Na maioria das escolas públicas do Brasil, nos cinco primeiros anos de escolaridade do EF, há um professor regente multidisciplinar com formação em Pedagogia e professores especialistas de Língua Estrangeira (inglês) e Educação Física, podendo haver mais variações a depender da região do Brasil. Já nos quatro últimos anos há uma divisão das disciplinas em que professores especialistas de cada área lecionarão.

Considero que a passagem do 5.º para o 6.º ano do Ensino Fundamental seja uma etapa importante de transição e adaptação tanto do aluno quanto do professor. Os alunos que estavam acostumados com um número reduzido de professores passam a ter no mínimo nove componentes curriculares e, conseqüentemente, nove professores, se considerarmos como currículo a BNCC. Além dessa ampliação em relação ao número de professores, outros desafios enfrentados pelos alunos são: aulas fragmentadas em períodos curtos; organização do material escolar por disciplina; excesso de tarefas escolares; transição da infância para a adolescência; mudança no grupo de amigos; e, em muitos casos, a troca de unidade escolar.

Ao finalizar este relatório de pesquisa, vejo a relevância de compreender a identidade do professor que trabalha no 5.º e 6.º ano do Ensino Fundamental. Parto do pressuposto de que os professores que lecionam para essas turmas têm identidades marcadas de acordo com a idade/ano dos alunos, que há um perfil de professor que ministra aulas para essas turmas e que mostra ser facilitador na passagem dos alunos nessa transição. Por isso, deixo em aberto essa possibilidade para novas pesquisas.

No trabalho abordei sobre a formação acadêmica do professor que ensina matemática, porém não foi o foco principal do trabalho. Assim, outro potencial investigação se refere ao modo como a formação inicial, em relação ao ensino da matemática, deixa marcas no futuro professor das quais a formação acadêmica acontece não dá conta de desconstruir, por exemplo, a valorização de ensinar os conteúdos da unidade temática números da BNCC em detrimento das demais unidades temáticas.

A temática apresentada neste trabalho me fez entender a impossibilidade de esgotar o assunto, apresentei algumas aberturas para novos trabalhos e acredito que existem outras que não abordei. A pesquisa com narrativas possibilita a abertura para aquilo que ainda não foi dito e que os professores querem nos dizer, por isso torna-se um processo em permanente construção.

## REFERÊNCIAS

- ALFONSI, S. O. **A crise não reconhecida: identidade docente de professores do Ensino Fundamental II**. 2013. 107f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2013.
- ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos Educação. **Revista Educação**. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul Porto Alegre. v. 33, n. 3, p. 174-181. set./dez. 2010
- ARAÚJO, I. A. F. **Ser e estar: a construção da identidade profissional docente na educação básica**. 2016. 171f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2016.
- BARBATO, C. N. **A constituição profissional de formadores de professores de Matemática**. 322f. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2016.
- BESWICK, K. Teachers' beliefs about school mathematics and mathematicians' mathematics and their relationship to practice. **Educ Stud Math**. University of Tasmania, Australia v. 79. P. 127–147, jun. 2012.
- BOLÍVAR, A. “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, Baja California, v. 4, n. 2, p. 1-26, 2002.
- BOLÍVAR, A. **Profissão professor: o itinerário profissional e a construção da escola**. Bauru: EDUSC, 2002.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) Acesso em: 10 jul. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br> Acesso em: 3 jun. 2021.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm) Acesso em: 12 jun. 2023.
- CAPOLARE, M. M. S; NACARATO, M. N. Sentir-se professor ou professora de matemática: percurso de (trans)formação. **Revista do Centro de Ciência da Educação**, Florianópolis, v. 36, n. 2, p. 558-579, abr./jun. 2018. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2018v36n2p558>.
- CASTAÑO SILVA, M. G. A. **A identidade profissional do professor que ensina Matemática no sistema carcerário**. 2023. 153f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2023.



CASTRO, F. C., FIORENTINI, D. Formação Docente em Matemática Para os Primeiros Anos da Escolarização: Estudo Comparativo Brasil-Portugal. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 7, p. 1 – 26, 2021.  
DOI: 10.20396/riesup.v7i0.8658542.

CONTRERAS, J. D. **A autonomia de professores**. 2. ed. São Paulo: Cortez. 2012.

COTA, J. C. M. **Professores dos anos iniciais do ensino fundamental no início da docência**: a construção da identidade profissional. 2020. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2020.

CYRINO, Márcia Cristina Costa Trindade. Mathematics teachers' professional identity development in communities of practice: reifications of proportional reasoning teaching. **Bolema**, v. 30, n. 54, p. 165-187, 2016.

D'AMBROSIO, Beatriz Silva; LOPES, Celi Espasandin. Insubordinação criativa: um convite à reinvenção do educador matemático. **Bolema**, v. 29, n. 51, p. 1-17, 2015.

D'AMBROSIO, U. **Educação Matemática da Teoria à Prática**. 23. ed. Campinas: Papirus, 2014.

DE PAULA, Enio Freire; CYRINO, Márcia Cristina Costa Trindade. Aspectos a serem considerados em investigações a respeito do movimento de constituição da Identidade Profissional de professores que ensinam Matemática. **Educação**, v. 45, p. 1-29, 2020a.

DE PAULA, Enio Freire; CYRINO, Márcia Cristina Costa Trindade. O compromisso político como elemento constitutivo da identidade profissional de professores que ensinam Matemática. In: DE PAULA, Enio Freire; CYRINO, Márcia Cristina Costa Trindade (Orgs.). **Identidade profissional de professores que ensinam Matemática em contextos de formação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020b, p. 16-36.

DE PAULA, E. F. **Identidade Profissional de Professores que Ensinam Matemática**: indicativos de pesquisas, elementos e ações para elaboração de uma proposta investigativa. 2018. 227f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

DE PAULA, E.F.; CYRINO, M. C. C. T. Aspectos a serem considerados em investigações a respeito do movimento de constituição da Identidade Profissional de professores que ensinam Matemática. **Educação**, v. 45, p. 1-29, 2020.

DELORY- MOMBERGER, C. **Biografia e educação**: figuras do indivíduo-projeto 2. ed. Natal: EDUFRRN, 2014.

DELORY-MOMBERGER, C. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 1, n. 1, p. 133-147, jan./abr. 2016. DOI: [10.31892/rbpab2525-426X.2016.v1.n1.p133-147](https://doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2016.v1.n1.p133-147)

DELORY-MOMBERGER, C. Franco Ferrarotti ou a construção compartilhada do saber. In FERRAROTTI, F. **História e histórias de vida: o método biográfico nas Ciências Sociais**. 1. ed. Natal: EDUFRRN, 2014b. p. 17 – 25.

DELORY-MOMBERGER, C. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, p. 523-536, 2012.

DIEB, M.; ARAÚJO, J.; VASCONCELOS, J. L. A representação social do professor em *fanpages* do Facebook. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 17, n. 3, p. 705-726, set./dez. 2014.

DONÁ, E. G., RIBEIRA, A. J. Conhecimentos e Crenças de uma Formadora de Professores: Análise de sua Prática Letiva ao Ensinar Álgebra na Licenciatura em Pedagogia. **Educação Matemática Pesquisa**, São Paulo, v.25, n.1, p. 249-282, 2023. DOI: 10.23925/1983-3156.2023v25i1p249-282

FELIX, C. F. F. **Identidade profissional docente: tecendo histórias**. 2012, 233f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Campinas, Campinas, 2012.

FERRAROTTI, F. **História e histórias de vida: o método biográfico nas Ciências Sociais**. 1. ed. Natal: EDUFRRN, 2014.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal, RN: UFRN; São Paulo: Paulus, 2010. 32-57

FERREIRA, D. M. **Constituição do engenheiro-professor no cenário das universidades privadas**. 2022. 70f. Tese (Doutorado em Educação) –Universidade São Francisco, Itatiba, 2022.

FIORENTINI, D., OLIVEIRA, A. T. C. C. O Lugar das Matemáticas na Licenciatura em Matemática: que matemáticas e que práticas formativas? *Bolema*, Rio Claro (SP), v. 27, n. 47, p. 917-938, dez. 2013.

FLORES, M. A. Discursos do profissionalismo docente: paradoxos e alternativas conceituais. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro v. 19, n. 59, p. 851-869, out./dez. 2014.

FORTES, F. A. M.; NACARATO, A. M. Formação de Professores: Metassíntese da Produção Acadêmica sobre o Curso de Pedagogia EaD. **EaD em Foco**, v. 10, n. 2, e1097, 2020.DOI: <https://doi.org/10.18264/eadf.v10i2.1097>

FRAUDENDORF, R. B. S.; PACHECO, D. Q.; CHAUTZ., G. C. C. B.; PRADO, G. V.T. Mais além de uma história: a narrativa como possibilidade de autoformação, **Revista Educação**, PUC-Campinas, v. 21, n. 3, p. 351-361, set./dez., 2016.DOI: <https://doi.org/10.24220/2318-0870v21n3a2908>

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

FURINGHETTI, F., MORSELLI, F. Beliefs and beyond: hows and whys in the teaching of proof. *ZDM – The International Journal on Mathematics Education*, v. 43, n. 4, p. 587-599. 2011. DOI 10.1007/s11858-011-0316-7.

GATTI, B. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189154956002>. Acesso em: 06/03/2023.

GIMENO SACRISTÁN, J. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. *In: NÓVOA, A. Profissão Professor*. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999. 63-92

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história**. Tradução de Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GIROTTI, E. D. Entre o abstracionismo pedagógico e os territórios de luta: a Base Nacional Comum Curricular e a defesa da escola pública. *Horizontes*, Bragança Paulista, v. 36, n. 1, p. 16-30, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i1.603>.

GOMES, M. L. G. Desafios da Formação Docente na Licenciatura em Matemática. *Revista Perspectiva da Educação Matemática*, Mato Grosso do Sul, v.9, n. 21, p. 1075 – 1091, 2016. Disponível em: <http://www.edumat.ufms.br/revistaedumat.inma@ufms.br>. Acesso em: 20/04/2024.

GONÇALVES, R. M. Autonomia e *Políticas práticas* de Currículos: uma equação entre raízes e opções. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.44, n. 3, p. 1 – 16, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623684870>

GORZONI, S. P. ; DAVIS, C. O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 47, n. 166, p.1396-1413, out./dez. 2017.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. *In: BAUER, M.W.; GASKELL, G. (org.). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 90 – 113

KLEINE, Martha Regina Egea. **Atores e cenários de 20 anos de história de formação de professores de Matemática do Ensino Médio no estado de São Paulo**. 233f. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2018.

LARROSA, J. **Tremores: Escritos sobre a experiência**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

LASKY, Sue. A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education*, Elsevier, Amsterdã, v. 21, p. 899-916, 2005.

LEANDRO, E. G; PASSOS, C. L. B.. O paradigma indiciário para análise de narrativas. **Educar em Revista**, v. 37, e74611, 2021, p. 1-28. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.74611>.

LUCIO, C. C. B.; NACARATO, A. M. Narrativas de aula como práticas de letramento docente. *In*: NACARATO, A. M.; FREITAS, A. P.; ANJOS, D. D.; MORETTO, M. (org.) **Práticas de Letramento Matemático nos anos iniciais**. Campinas: Mercado de Letras, 2018. p. 45-75.

MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Revista de ciência da Educação**. n.08, p. 7-22. Jan./abr. 2009.

MOREIRA, K. G. Analisando as sombras dos sólidos: “É, se colocar bem na frente do sol vai aparecer um retângulo, porque ele é formado por retângulos!”. *In*: NACARATO, A. M.; FREITAS, A. P.; ANJOS, D. D.; MORETTO, M. (org.). **Práticas de Letramento Matemático nos anos iniciais**. Campinas: Mercado de Letras, 2018. p. 129-151.

MORETTI, V.; CARNEIRO, R.F.; MARTINS, P.B.; NACARATO, A.M. Considerações sobre a pesquisa: limites, convergências, posicionamentos e perspectivas futuras. *In*: NACARATO, A.M.; ARAÚJO, E.S.; SOUZA, N. M.M.; MORETTI, V. (orgs.). **A matemática na formação do professor da educação infantil e anos iniciais: uma análise dos trabalhos publicados em eventos no campo da Educação Matemática**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023, p. 150-170.

MORGADO, J. C. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 793-812, out./dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/FGxQczxQYcJvQfyLdvGfTRc/?lang=pt>. Acesso em: 11/12/2022.

NACARATO, A. M.; LUVISON, C. D.; CUSTÓDIO, I. A. Falar, gesticular, desenhar e manipular... A produção de significações em conceitos geométricos. **Vidya**, v. 35, n. 2, p. 1-18, jul./dez., 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufn.edu.br/index.php/VIDYA/article/view/587>. Acesso em: 15/01/2023.

NACARATO, A. M.; MARQUES, A. C. T. L. A formação inicial do professor que ensina Matemática na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. *In*: RIBEIRO, R. M.; TINTI, D. S.; TRALDI A. (orgs). **VII Fórum Paulista de formação de professores que ensinam Matemática: discussões e encaminhamentos**. SBEM: São Paulo, 2021.p. 88 – 111.

NACARATO, A.M. A agência e o desenvolvimento profissionais de pesquisadoras narrativas que ensinam Matemática. **Educação Matemática Pesquisa**, v. 25, n. 2, p. 166-188, 2023.

NACARATO, A. M. Narrar-se e constituir-se profissionalmente como professor que ensina matemática. *In*: DE PAULA, E.F.; CYRINO, M. C.C.T. (Orgs.). **Identidade profissional de professores que ensinam Matemática em contextos de formação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020, p. 140-158.

NACARATO, A. M. Uma caminhada pela pesquisa (com)narrativa: a construção colaborativa de um percurso teórico e metodológico por um grupo de pesquisa. *In*: NACARATO, A. M. (Org.). **Pesquisa (com)narrativas**: a produção de sentidos para experiências discentes e docentes. São Paulo: Livraria da Física, 2018, p. 331-355.

NACARATO, A. M.; MARQUES, A.C.T.L. A formação inicial do professor que ensina matemática na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. *In*: RIBEIRO, R. M.; TINTI, D.S.; TRALDI, A. (Org.). **VII Fórum Paulista de formação de professores que ensinam Matemática**: discussões e encaminhamentos. São Paulo: Sbem, 2021, p. 88-111.

NÓVOA, A. **Professores Imagens do futuro presente**. Lisboa: EDUCA Instituto de Educação Universidade de Lisboa, 2009.

OLIVEIRA, D. A. Políticas conservadoras no Brasil: ameaças ao direito à educação e ataques à autonomia docente. **Educación, Política y Sociedad**, Madrid, v. 7, n. 2, p. 37-54, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.15366/rebs2022.7.2.002>.

OLIVEIRA, L. M.C.P.; CYRINO, M.C.C.T. Ações de uma formadora no desenvolvimento da agência profissional de professoras em uma Comunidade de Prática. **Educação Matemática Pesquisa**, v. 21, n. 2, p. 513-538, 2019.

OLIVEIRA, L.M.M.P.; GARCIA, T. M. R.. Agência profissional e uma comunidade de prática: uma experiência da professora Ana. *In*: DE PAULA, E. F.; CYRINO, M. C. C. T. (Orgs.). **Identidade profissional de professores que ensinam Matemática em contextos de formação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020, p. 96-112.

OLIVEIRA, N. R. B. Resignificações da profissão docente: Trajetória de uma professora de matemática. *In*: NACARATO, A. M.; MOURA, J. F. **Como nos tornamos pesquisadores narrativos**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. p. 59-73.

PASSEGGI, M. C. Narrativas da experiência na pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. **Roteiro**, Joaçaba, v. 41, n. 1, p. 67-86, jan./abr.2016. DOI: <https://doi.org/10.18593/r.v41i1.9267>

PASSEGGI, M. C. Reflexividade Narrativa e poder auto (trans) formador. **Revista Práxis Educacional**, v. 17, n. 44, p. 93-113, jan./mar. 2021.

PASSEGGI, M. C. Reflexividade narrativa e poder auto(trans)formador. **Práxis Educacional**, v. 17, n.44, p. 1-21, jan./mar. 2021. DOI: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i44.8018>

PASSOS, C. L. B.; NACARATO, A. M. Trajetória e perspectivas para o ensino de Matemática nos anos iniciais. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 32, n. 94, p. 119-135, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0103-40142018.3294.0010>.

PAULA, A. P. *et al.* Transição do 5º para o 6º ano no ensino fundamental: processo educacional de reflexão e debate. **Revista Ensaios Pedagógicos**, v.8, n.1, p. 33-52. jul. 2018. Disponível em: <https://www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia/pdf/v8/v8->

[artigo-3-TRANSICAO-DO-5-PARA-O-6-ANO-NO-ENSINO-FUNDAMENTAL.pdf](#).

Acesso em: 12/02/2023.

PEREIRA, C. A. B. **Como nos tornamos formadores de professores: processo de constituição profissional**. 209f. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2017.

PEREIRA, F. V., LIMA, F. J., ALVES, F. R. V. Desafios e possibilidades do curso de licenciatura em Matemática e a formação inicial docente: uma reflexão a partir da revisão sistemática de literatura (RSL). *REAMEC - Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática*, Cuiabá, v. 12, p. 1 – 31, jan./dez., 2024. DOI: <https://doi.org/10.26571>.

PEREIRA, J. T. G. **Olhares para a trajetória docente de egressos de um curso de licenciatura em Matemática de uma instituição comunitária** – narrando trajetórias, construindo histórias. 280f. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2023.

POLETTINI, A. F.F. História de vida relacionada ao ensino da Matemática no estudo dos processos de mudança e desenvolvimento de professores. *Zetetiké*, v. 4, n. 5, p. 29-48, jan./jun. 1996.

REDLING, J. P. **As configurações contemporâneas da educação: um estudo acerca de influências na identidade profissional do professor de matemática da Educação Básica**. 247f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) – Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2018.

ROCHA, N. F. E.; PEREIRA, M. Z. C. A prosopopeia da Base Nacional Comum Curricular e a participação docente. *Horizontes*, Bragança Paulista, v. 36, n. 1, p. 7-5, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i1.575>.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Profissão Professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999. p. 63-92.

SANTOS, N. P. C. **Processo de desenvolvimento profissional de professores de Matemática para a aprendizagem da docência e suas contribuições à prática educativa**. 201. 204f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2021.

SARAGOÇA, J. *et al.* Efeitos das transições escolares no rendimento acadêmico: os capitais económico, cultural e social como fatores explicativos, num estudo longitudinal interdisciplinar com alunos portugueses. In: Congresso Luso Afrobrasileiro de Ciências Sociais: Diversidades e (Des)Igualdades, 11., 2011, Salvador. **Anais eletrônicos** [...]. Salvador: Universidade Federal da Bahia (UFBA), 2011. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/62448215.pdf>. Acesso em: 12/02/2023.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento Revista de Educação**, Niterói, n. 4, p. 54-84, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/mov.v0i4.296>.

SEGOVIA, J. D.; MARTOS, L. D.; MARTOS TITOS, A. Los biogramas como trama y oportunidad para ubicar y comprender los procesos de desarrollo profesional e identitário. **Revista del IIICE/41**, n. 41, p. 81-96, jan./jun. 2017.

SILVA, M. A. A. S. **Fanzines narrativos**: um olhar sobre as identidades profissionais de professores de uma escola pública. 2017. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2017.

SOBRAL, A. GIACOMELLI, K. Educação dialógica alteritária: uma reflexão. *Línguas e Letras, Paraná*, v. 21, n.49, p.7 – 27, jun. 2020. Disponível em: DOI: 10.5935/1981-4755.20200001

SOUZA, E. C. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Educação**, Santa Maria, v. 39, n.1, p. 39 – 50, jan./abr.2014. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984644411344>

VENCO, S. B.; CARNEIRO, R. F. “Para quem vai trabalhar na feira... essa educação está boa demais”: a política educacional na sustentação da divisão de classes. **Horizontes**, Bragança Paulista, v. 36, n. 1, p. 7-5, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i1.660>.