

## Sentir-se professor ou professora de matemática: percurso de (trans)formação

Silvia Maria Medeiros Caporale  
Adair Mendes Nacarato

### Resumo

Neste artigo, apresentam-se os processos de socialização e constituição da identidade profissional de professores de matemática em uma pesquisa realizada com seis graduandos e uma professora de matemática. Durante dois anos, período de desenvolvimento do estágio docente, os futuros professores elaboraram seu memorial, uma prática de formação mediada pela escrita das histórias de vida, com o objetivo de mobilizar o processo reflexivo individual e coletivo, com vistas à aprendizagem profissional. Cada história foi se constituindo a partir dos sentidos que cada um atribuiu às suas experiências anteriores ao ingresso na universidade, ao longo das ações desenvolvidas na formação inicial, e às reflexões sobre elas durante a produção do memorial. Ao contar as suas histórias, os futuros professores e a professora expressaram a sua singularidade, evidenciando o percurso de constituição da identidade profissional, que se definiu a partir das interações sociais nos diferentes contextos socializadores, porém, mais intensamente, na formação inicial e continuada: ao participarem dos diversos espaços de formação, nos quais se apropriaram de inúmeras aprendizagens, ressignificaram outras e puderam compreender que ainda há um longo caminho a ser conquistado, inclusive no que se refere à matemática escolar, que não se revelou tão simples como parecia. Tornar-se e sentir-se professor ou professora de matemática não acontece da noite para o dia: é um processo contínuo e longo, que sofre influências de uma série de fatores sócio-históricos.

**Palavras-chave:** Formação inicial do professor. Identidade profissional. Educação matemática.

**Silvia Maria Medeiros Caporale**  
Universidade Federal de Lavras, UFLA  
Email: silviammcaporale@hotmail.com  
 <https://orcid.org/0000-0002-9051-013X>

**Adair Mendes Nacarato**  
Universidade São Francisco, USF  
Email: adamn@terra.com.br  
 <https://orcid.org/0000-0001-6724-2125>

Recebido em: 15/09/2017  
Aprovado em: 19/03/2018



**Abstract****Feeling like a mathematics teacher: the education and transformation course**

In this article the trajectories of the socialization and constitution processes of the teaching the mathematics teachers are presented. The research was conducted with six undergraduate students and a mathematics teacher. During two years, length of the student's teaching internship, the future teachers developed the memorial, an educational practice in which life histories are written with the purpose of mobilizing the individual and collective reflexive process, with a view to professional learning. Each history took shape from the meanings that each of the subjects attributed to their experiences: those lived before entering the university, along the actions developed in the initial teaching education, and the reflections on them during the memorial production. Upon telling their story, the future teachers and the teacher expressed their uniqueness and revealed the path to the professional identity's constitution that was defined from the social interactions provided by the different socializing contexts, but more intensely in the initial/continued teacher education. By participating in the various educational spaces, in which they had the opportunity to take advantage of numerous learning episodes, they were able to re-signify other learning experiences and understand that there is still a long way to go, including with regard to school mathematics, which, to their surprise is not as simple as it seemed. Becoming and feeling like amath teacher is not something that happens overnight, it is a continuous and long process that is influenced by a number of socio-historical factors.

**Keywords:**

Initial teacher education.  
Professional identity.  
Mathematics education.

**Resumen****Sentirse profesor o profesora de matemáticas: trayecto de la (trans)formación**

En este artículo se presenta el recorrido de los procesos de socialización y constitución de la identidad docente de profesores de matemáticas. La investigación se realizó con una profesora y seis estudiantes de matemáticas, que durante los dos años del periodo de prácticas docentes elaboraron un memorial, una práctica de la formación compuesta por los relatos de las historias de vida con el objetivo de movilizar el proceso reflexivo individual y colectivo para el aprendizaje de la profesión. Cada una de las historias de vida se formó a partir de los sentidos que cada uno atribuyó a sus expectativas: las vividas antes de la universidad, a lo largo de las acciones desarrolladas en la formación inicial y de las reflexiones sobre ellas durante la producción del memorial. Los futuros profesores y la profesora al contar su historia expresaron su singularidad y evidenciaron el recorrido de formación de la identidad profesional que se definió a partir de las interacciones sociales propiciadas por los diferentes contextos socializadores, siendo más intensa y fuerte en la formación inicial/continua: al participar en diversos espacios de formación en los cuales tuvieron la oportunidad de apropiarse de inúmeros aprendizajes, resignificaron otros y pudieron comprender que todavía existe un largo camino para conquistar, incluso en lo que se refiere a la matemática escolar que para sorpresa de ellos no es tan sencilla como parecía. Hacerse y convertirse en profesor o profesora de matemáticas nos es algo que sucede de la noche para el día, es un proceso continuo y largo que sufre influencias de varios factores sociohistóricos.

**Palabras clave:**

Formación inicial del profesor.  
Identidad profesional.  
Educación matemática.

## O contexto da pesquisa

Neste artigo, recorte da pesquisa de doutorado da primeira autora<sup>1</sup> (CAPORALE, 2016), orientada pela segunda, apresentamos e analisamos os percursos dos processos de socialização e constituição da identidade docente de futuros professores de matemática.

Nossas discussões sobre o método (auto)biográfico, tanto no campo da pesquisa como no da prática de (auto)formação, teve início no segundo semestre de 2010, numa disciplina do doutorado: uma das atividades então propostas foi a elaboração de um memorial de formação como escrita autobiográfica – uma narrativa dos fatos e das experiências de vida que o autor considera notáveis de serem contados –, com foco no percurso formativo. Tomar conhecimento de que as histórias de vida de pessoas como nós, professores, eram valorizadas de alguma forma vinha ao encontro das nossas experiências de vida e de nossas crenças pessoais: a valorização do ser humano.

No entanto, o método (auto)biográfico era um campo novo para nós e, naquele momento, de difícil articulação com a prática da pesquisadora e seu conhecimento profissional, que tinha como contextos o magistério do ensino superior e a assessoria pedagógica de um Sistema de Ensino. Porém, em março de 2011, sua vida deu uma guinada: ela mudou-se de São Paulo/SP para a cidade de Lavras/MG, ao ingressar como docente na Universidade Federal de Lavras (Ufla).

O início das novas atividades profissionais não foi fácil: se a identificação com a universidade, com os alunos e os colegas de profissão foi imediata, e trabalhar com o ensino superior já fazia parte da sua prática, havia muitas novidades e desafios, como: compreender o novo contexto de trabalho, elaborar e desenvolver projetos de extensão, orientar trabalhos de conclusão de curso e de iniciação científica, orientar alunos em estágio supervisionado, participar de comissões e mais comissões, etc.

Embora a formadora e pesquisadora tivesse uma bagagem repleta de conhecimentos profissionais para o trabalho com os alunos da Licenciatura em Matemática, no dia a dia ela foi percebendo o quanto ainda tinha que aprender, o quanto precisaria caminhar para ajudá-los a se tornarem professores. Enfim, se para eles o desafio era tornar-se professores de matemática, para ela, era aprender a ser professora formadora de professores de matemática.

Um dos seus receios, ao iniciar o trabalho como docente na universidade, era o de perder o contato com os professores e os alunos da educação básica. Mas logo ela foi se inteirando das possibilidades de trabalho com esse nível de ensino, por meio de projetos de extensão, do estágio supervisionado e de pesquisas, entre outros. Em maio de 2011, ingressou no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), como orientadora de um grupo composto de seis futuros professores da Licenciatura em Matemática: Nilvana, Iris, Paola, Maria, Andreia e Vitor, e de uma professora de matemática de uma escola pública municipal, Zilda – supervisora desse grupo na instituição. Além de essa atividade do Pibid

permitir a inserção no contexto escolar, ela possibilita acompanhar de forma mais próxima a formação dos futuros professores de matemática.

Como professora formadora, a preocupação era constante: oferecer aos futuros professores oportunidades de vivências diversificadas e a construção de conhecimentos profissionais, por meio de metodologias e ações formativas que fossem instigantes. Assim, ao iniciar o trabalho com as disciplinas de Estágio Supervisionado e Aspectos Didático-Pedagógicos do Ensino de Matemática (ADPEM)<sup>2</sup>, que os futuros professores cursavam simultaneamente nos últimos quatro semestres do curso, ela percebeu que o memorial de formação poderia ser uma possibilidade de prática de (auto)formação capaz de mobilizar diversas dimensões do tornar-se professor de matemática. Em comum acordo com os demais professores da área de Educação Matemática, os futuros professores iniciaram a elaboração dos memoriais no segundo semestre de 2011, em substituição ao tradicional relatório de estágio.

Foi a partir da inserção dos memoriais na formação inicial dos futuros professores de matemática que as narrativas (auto)biográficas começaram a ter mais sentido para a pesquisadora e, conseqüentemente, para sua orientadora, visto que esse dispositivo de produção de dados não fazia parte de sua prática até então. Concomitantemente, ocorreram nossas próprias aprendizagens profissionais sobre as possibilidades dessa prática de (auto)formação. Entendemos formação na perspectiva de Nóvoa e Finger (2010, p. 28): “a formação deve ser entendida como uma tomada de consciência reflexiva (presente) de toda uma trajetória de vida percorrida no passado”; e, na perspectiva de Pineau (2010), autoformação refere-se a aprender com o próprio percurso.

Afinal, o memorial de formação possibilita aos futuros professores escrever suas memórias e experiências, a partir da escolha dos fatos que querem tornar públicos. Ele pode ser escrito por futuros professores em formação inicial e por professores em formação continuada, e, além disso, há a possibilidade de instaurar-se um processo de acompanhamento por parte de um professor formador, o que Passeggi (2006) intitula “mediação biográfica”.

As experiências de vida do passado, associadas àquelas constituídas naqueles momentos, a partir das ações na universidade e no doutorado, convergiram para uma questão que há muito nos intrigava: como nos tornamos professores? Que ações/fatores contribuem com a constituição da identidade profissional docente?

Interessava-nos entender e refletir sobre nossas próprias histórias e sobre a dos futuros professores de matemática. Dessa forma, a pesquisadora percebeu, no grupo de trabalho do Pibid, constituído por sujeitos mergulhados numa história mais ampla, cada qual erigindo a sua própria história, o contexto propício à realização da pesquisa de doutorado, com o objetivo de compreender a constituição das identidades docentes. Ao compor o grupo de pesquisa, a convivência, que já era regular – reuniões semanais de quatro horas dedicadas a estudos teóricos e elaboração de ações a serem desenvolvidas na

escola –, intensificou-se no período de outubro de 2012 a junho de 2013. A partir da produção dos memoriais de formação e das reuniões do grupo de socialização e reflexão<sup>3</sup>, foram produzidos os textos de campo – terminologia utilizada por Clandinin e Connelly (2011), na abordagem da pesquisa narrativa, para o trabalho de produção, em campo, de dados do pesquisador.

Para Clandinin e Connelly (2011, p. 17), “as histórias ilustram a importância de aprender a pensar de forma narrativa, quando se desenham os problemas de pesquisa, quando se entra no campo de pesquisa e quando se compõe os textos de campo e os textos de pesquisa”. Em qualquer investigação sobre a experiência, como pesquisadora adepta da abordagem narrativa, ao mesmo tempo em que as investigamos, também a experienciamos, a partir de direções e caminhos a serem seguidos.

No campo das interações, a fim de investigar as condições internas ou pessoais de cada um de nós, sujeitos, é necessário um movimento introspectivo para captar sentimentos, esperanças, desejos, disposições morais, entre outros. E também um movimento extrospectivo, ao considerar as nossas condições existenciais, que se encontram no meio ambiente e que constituem os nossos contextos de vida e de formação.

No campo da temporalidade, para compreender a história presente de cada um, é necessário considerar as experiências do passado (movimento retrospectivo) e as que estão por vir (movimento prospectivo) (CLANDININ; CONNELLY, 2011). Diante disso, esses autores, tendo como base as ideias de Dewey sobre a experiência, constroem a metáfora do espaço tridimensional da pesquisa narrativa: temporalidade (passado, presente e futuro), na primeira dimensão; interação (o pessoal e o social), na segunda dimensão; e situação (lugar), na terceira. Como pesquisadora narrativa, a formadora trabalhou no espaço não somente com os sete sujeitos mas também consigo mesma: “Trabalhar nesse espaço significa que nos tornamos visíveis com nossas próprias histórias vividas e contadas” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 98).

Abrimos um parêntese para esclarecer que, inicialmente, não queríamos usar essa denominação – ‘sujeito’ –; pensamos em ‘participantes’, ‘colaboradores’. Porém, refletindo com Freire (1997), percebemos que esse seria o termo adequado, se sujeito for compreendido como ser pensante, dinâmico, transformador, coparticipante no seu processo formativo. Assim compreendemos os sujeitos de uma pesquisa narrativa.

## **O percurso de constituição da identidade profissional do professor de matemática**

A experiência é ao mesmo tempo pessoal e social, e, partindo desse pressuposto, uma pessoa deve ser concebida como um indivíduo em constante interação com um contexto social sempre em transformação. Pensar nos futuros professores e nas professoras participantes da pesquisa, a partir da

perspectiva histórico-cultural, é admiti-los como sujeitos em constante constituição, que, em permanente relação, vão se apropriando de conhecimentos profissionais e se identificando ou não com a profissão, entre outras possibilidades. Compreender, portanto, as interações dos futuros professores e da professora consigo mesmos, com as outras pessoas, com coisas e lugares, é basilar para que se percebam as questões relativas às identidades pessoais, sociais e profissionais.

Ser e sentir-se alguém para si e para os outros; identificar-se com as outras pessoas ou com alguma atividade social ou profissional; ter o sentimento de pertença a um grupo social ou profissional são características, marcas singulares de cada pessoa, mas podem ser comuns a muitas outras. A identidade vai sendo construída e reconstruída ao longo da vida. Para Dubar (1997, p. 13), a “identidade é um produto de sucessivas socializações”. Sem dúvida, uma característica fundamental da formação dos indivíduos é a interiorização de “valores, normas, disposições que o tornam um ser socialmente identificável”. No entanto, não é possível considerar a socialização “qualquer forma de integração social ou cultural unificada, muito enraizada num condicionamento inconsciente” (DUBAR, 1997, p. 79). Assim, “a identidade humana não é dada, de uma vez por todas, no acto do nascimento: constrói-se na infância e deve reconstruir-se sempre ao longo da vida” (DUBAR, 1997, p. 13). Cada indivíduo depende do outro para a construção da própria identidade, seja por meio de julgamentos, seja por suas próprias orientações e autodefinições.

Diante disso, a identidade profissional de uma pessoa deve ser entendida como uma construção social resultante de um sistema de relações entre participantes de um mesmo sistema de ação e de “um processo histórico de transmissão entre gerações, de reconhecimento institucional e de interiorização individual das condições que organizam cada biografia” (DUBAR, 1991 apud MARCELO GARCIA, 2010, p. 19).

Cabe ainda ressaltar, com Sarmiento (2002, p. 113), que as identidades individuais, sociais e profissionais “parecem não estar dissociadas, sobretudo em determinados actores sociais, entre os quais se inscrevem os professores”. Portanto, para compreender como os sujeitos desta pesquisa se foram constituindo professores, não é suficiente olhar isoladamente para as suas histórias de vida, pois elas estão em constante interação com muitas outras.

Apoiando-se em Arendt (1993), Bolívar, Domingo e Fernandez (2001) afirmam que ninguém é autor e produtor sozinho de sua história de vida, pois é preciso considerar os outros fatores (trajetória de vida, sentimentos, vivências, projetos futuros) que, além da própria pessoa, constituem a trama das relações humanas: as outras pessoas (família, colegas, alunos, entre outros) e o entorno (contextos social, histórico e político) devem ser considerados nessa constituição.

Se, por um lado, a formação docente, os conhecimentos profissionais, a relação com os alunos e com os outros professores, além das tradições próprias da profissão, são transmitidos àquele que escolhe

ser professor, por outro lado, cada docente não é mero receptor e reproduzidor desses condicionantes, pois há, de fato, a possibilidade de que ele os (re)signifique e lhes atribua novos sentidos, compondo experiências singulares na sua constituição identitária. Há reciprocidade nas aprendizagens.

Apresentamos, neste artigo, uma possibilidade de análise interpretativa das histórias dos sujeitos contidas nos memoriais de formação. Essas histórias se entrecruzam na tecitura do “texto de pesquisa” (CLANDININ; CONNELLY, 2011), de forma narrativa.

## Os contextos de socialização dos sujeitos: construindo identidades

Como afirma Sarmiento (2009, p. 304), ao olharmos para a vida dos professores, é necessário “atender à sua inscrição no grupo geracional dos adultos, às interações que, enquanto tal, estabelecem entre os seus diferentes papéis sociais, nos diferentes contextos que habitam, nos seus valores, nas suas crenças e nas suas atitudes”.

Com essa perspectiva, consideramos o memorial de formação como um gênero discursivo acadêmico e autobiográfico, do qual os futuros professores Nilvana, Iris, Paola, Maria, Andreia e Vitor e a professora Zilda se serviram para narrar fatos e experiências de vida significativos que julgaram dignos de tornar públicos a partir do processo reflexivo movimentado pelas interações estabelecidas entre eles, as pessoas e as experiências que trouxeram à tona no momento da escrita. Cada sujeito traz inúmeros momentos do passado, (re)interpretados com o olhar do que são no presente, uma vez que vão se tornando professores num processo contínuo de aprendizagens nos contextos em que, ao longo de suas vidas, atuaram e foram desenvolvendo e assumindo diferentes papéis: filhos, alunos, futuros professores, professores, entre outros.

Bakhtin/Volochínov (1997, p. 132) argumenta que compreender a enunciação de outrem significa relacionar-se com ela, para poder encontrar o seu lugar adequado no contexto a ela correspondente. Assim, “a cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1997, p. 132). Dessa forma,

[...] a compreensão é uma forma de *diálogo*, ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo. Compreender é opor à palavra do locutor uma *contrapalavra*. Não tem sentido dizer que a significação pertence a uma palavra e sim que ela pertence a uma palavra enquanto traço de união entre os interlocutores, isto é, ela só se realiza no processo de compreensão ativa e responsiva. Dessa forma, a significação “é efeito da *interação do locutor e do receptor produzido através do material de um determinado complexo sonoro*”. É como uma faísca elétrica que só se produz quando há contato dos dois polos opostos. Aqueles que ignoram o tema (que só é acessível a um ato de compreensão ativa e responsiva) e que, procurando definir o sentido de uma palavra, atingem o seu valor inferior, sempre estável e idêntico a si mesmo, é como se quisessem acender uma lâmpada depois de terem cortado a corrente. Só a luz da comunicação verbal

fornece à palavra a luz da sua significação. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1997, p. 132, grifos do autor).

Nesse sentido, procuramos compreender, a partir dos enunciados dos sujeitos, o percurso dos processos de socialização e constituição da identidade docente nos contextos familiar, pedagógico e profissional – todos contextos sociais –, tendo em vista os seguintes pressupostos: a identidade docente é constituída de duas dimensões: uma comum a todos os professores e outra específica, em parte individual e em parte ligada aos diversos contextos de trabalho (MARCELO GARCIA, 2010), e cada história é constituída a partir dos sentidos que cada sujeito atribui às suas experiências.

### **As identidades profissionais dos futuros professores e da professora Zilda se definem nas interações sociais**

Tornar-se ou sentir-se professor ou professora de matemática não é algo que aconteça da noite para o dia, é um processo contínuo e longo, que sofre influências de uma série de fatores sócio-históricos. A identidade profissional da professora Zilda e dos futuros professores Nilvana, Iris, Paola, Maria, Andreia e Vitor, a partir do que foi possível compreender na leitura dos memoriais, foi se constituindo em três momentos: as experiências vividas antes do ingresso na universidade, as experiências ao longo das ações desenvolvidas a partir das interações ocorridas no espaço formativo nela oferecido e as reflexões sobre essas experiências na produção do memorial de formação. A seguir, uma breve apresentação dos sujeitos.

Zilda: nasceu em Lavras, no estado de Minas Gerais. Docente, já havia 18 anos que trabalhava com o Ensino Fundamental (de 6.º a 9.º anos) ao ingressar no Pibid como professora supervisora, em abril de 2010. Nessa época, era professora efetiva do Ensino Fundamental da escola municipal.

Vitor: nasceu em Nepomuceno, no estado de Minas Gerais, em 3 de novembro de 1987. Ingressou na Universidade Federal de Lavras em 2010.

Paola: nasceu em Lavras, no estado de Minas Gerais, em 7 de outubro de 1989. Ingressou na Universidade Federal de Lavras em 2008.

Nilvana: nasceu em Itumirim, no estado de Minas Gerais, em 5 de dezembro de 1974. Ingressou na Universidade Federal de Lavras no final de 2009.

Maria: nasceu em Lavras, no estado de Minas Gerais. Ingressou na Universidade Federal de Lavras em 2010.

Andreia: nasceu em Caratinga, no estado de Minas Gerais, em 21 de novembro de 1977. Ingressou na Universidade Federal de Lavras em 2010.

Iris: nasceu em Nepomuceno, no estado de Minas Gerais, em 2 de maio de 1990. Ingressou na Universidade Federal de Lavras em 2009.

O objetivo da pesquisa foi investigar como os futuros professores e a professora Zilda foram atribuindo sentido às suas experiências e constituindo a identidade docente. Diante da impossibilidade de apresentar as histórias de vida contidas nos memoriais, externamos os sentidos que atribuímos a essas trajetórias, acrescidos de pequenos excertos das histórias narradas, os quais apontam indícios de como se foram constituindo as identidades profissionais dos sujeitos.

Os futuros professores e a professora Zilda não contaram muitos detalhes da vida familiar, porém ela foi retomada em alguns momentos de escrita, ao darem vida às suas histórias. Não foram apenas lembranças o que se destacou do passado; foram sentimentos, que até podem ter sido mais dolorosos ou mais felizes no tempo em que ocorreram, mas, ao serem trazidos para o tempo presente, podem ter gerado novas sensações, outras compreensões, outros sentidos ao vivido.

Os futuros professores e a professora Zilda destacam alguns momentos especiais das suas histórias de vida ao longo do convívio familiar.

Zilda relata que não queria ser professora e, mesmo após ter concluído a Licenciatura em Matemática, optou por outras atividades profissionais. Porém, chegou finalmente o momento em que a docência literalmente bateu à sua porta. Ela conta que, após o fechamento da fábrica de vassouras onde trabalhava, foi convidada por um amigo, vice-diretor de uma escola estadual, para “participar de um edital para treze aulas de ciências. Ele falou isso perto da minha mãe, então, sem escolha, tive que ir. Consegui as aulas, aulas essas que eu não queria. [...] Então, no dia 13 de março de 1995, iniciei minha carreira de professora”.

Imagens do cotidiano familiar também foram aparecendo nos textos dos futuros professores: Andréia, ao levar o caderninho para o cafezal, acompanhando o pai e a mãe que iam trabalhar, bem como os ensinamentos dos valores que os pais acreditavam importante transmitir aos filhos. Nilvana, ao sentir o cheirinho do material escolar novo, mesmo tendo que o dividir com a irmã; a necessidade de começar a trabalhar quase na infância, que a levou a amadurecer mais cedo; o início precoce da composição de uma nova família; e, depois de anos longe da escola, a tarefa de convencer o marido de que seria capaz de cuidar de tudo ao mesmo tempo; e tantas outras experiências que não foram contadas. Iris e Andréia, na identificação da mãe como primeira professora, com quem aprenderam a ler e a escrever.

A família, conforme analisa Dominicé (2010), é um lugar de confronto, que muitas vezes nos obriga a posicionamentos, oposições e enfrentamentos. As circunstâncias da vida em família e as relações interpessoais deixam marcas, e algumas precisam ser superadas, se ainda não foram, para que seja possível seguir em frente. Outras, porém, refletem-se no futuro, ao se tomar a vida nas próprias mãos e escolher os próprios caminhos, ao buscar a autonomia progressiva ante a família.

Mas, até que isso aconteça, o caminho a trilhar é longo e passa por novas experiências relacionais, como as que ocorrem no espaço escolar e, mais tarde, na profissão. Por tudo isso é que o processo de

socialização iniciado na família provocou identificações e repercutiu na constituição dos futuros professores e da professora Zilda, no reconhecimento deles próprios como pessoas, com reflexos na sua vida adulta e na identificação como profissionais da educação.

Dessa forma, é possível perceber, a partir do que foi contado pelos futuros professores e pela professora Zilda, o movimento de constituição da identidade social, quando passaram a aceitar ou não os valores transmitidos pelos pais, ao se espelharem nos familiares, projetando a vida futura; ao valorizarem os acontecimentos, independentemente das dificuldades dos momentos vividos; ou ao se colocarem contra outros.

Já as experiências que fizeram parte do percurso de socialização na esfera escolar foram mobilizadoras do contínuo processo de constituição da identidade profissional dos futuros professores e da professora Zilda, e se evidenciaram, ao longo das suas histórias, com intensidade bem maior do que a vida familiar, possivelmente porque, no memorial de formação, o foco se direcionou para o percurso de formação escolar e profissional. Essa bagagem trouxe diversos elementos, que podem ser caracterizados como articuladores da construção da identidade profissional e que emergiram das experiências vividas na escola de educação básica.

Zilda relata um fato desagradável que marcou a sua vida escolar: na 5.<sup>a</sup> série (atual 6.<sup>o</sup> ano), sua professora pensou que ela estivesse colando e, além de ser grosseira, lhe deu zero. Como era muito tímida, Zilda não conseguiu se defender e sentiu-se constrangida e injustiçada. Ao rememorar esse fato, pergunta:

Será que é por isso que sempre tive dificuldades em aprender matérias como história, geografia e OSPB<sup>4</sup>? Não sei se esse fato pode ter me prejudicado, só sei que me marcou. Será que é por isso que tenho sempre o cuidado de não ser injusta com meus alunos? Também não sei, mas procuro ouvi-los sempre antes de me posicionar em qualquer situação que seja.

Zilda, a única com experiência na docência, edifica as experiências vividas na sua prática pedagógica, pois agora tem alunos e preocupa-se em não despertar neles os mesmos sentimentos que viveu como aluna, como o de sentir-se injustiçada. Por outro lado, demonstra sentir-se satisfeita, quando percebe que seus alunos têm sentimentos de prazer como os que ela mesma teve, ao participar de ações educativas motivadoras.

Outro elemento que define a identidade profissional dos futuros professores e da professora Zilda surge quando, ao rememorem suas experiências como alunos, aparece certa aproximação com a matemática em seus relatos, por meio de expressões como “sempre gostei de matemática”, “passei a gostar de matemática” e “sempre tive facilidade em aprender matemática”. Evidencia-se a dimensão da importância que eles procuraram dar, talvez até querendo justificar terem escolhido estudar matemática no Ensino Superior para depois ensiná-la aos seus alunos, ao atuarem como profissionais da educação.

Gostar de matemática – ou deixar de gostar, para voltar a gostar – fez-se presente em praticamente todos os relatos. Esse movimento esteve relacionado à facilidade para aprender os conteúdos ensinados e à identificação com os professores – uns porque “ensinavam bem o conteúdo”, outros porque eram exigentes; outros, calmos e pacientes; e outros, ainda, porque tinham “uma boa didática”.

Foi na 7.<sup>a</sup> série (atual 8.<sup>o</sup> ano) que Iris começou a vencer os obstáculos criados com a matemática na época dos anos iniciais, graças a uma professora que, com seu jeito atencioso, “reconstruiu meu modo de pensar e até mesmo de ser”. A professora costumava levar recursos didáticos para as aulas; o teorema de Pitágoras, por exemplo, ela ensinou-o aos alunos por meio de uma música. Essa professora a acompanhou até o ensino médio e influenciou a sua decisão de ser professora de matemática.

Sua didática e paixão pela profissão cada vez mais me contagiavam e eu via que era possível ser uma boa professora e uma profissional realizada, mesmo trabalhando em uma área que acredito ser tão desvalorizada. O segredo está em fazer o que se gosta e fazê-lo com carinho e dedicação. Tenho certeza de que ela não faz ideia de como foi importante na escolha de minha profissão [...].

O aspecto de identificação com o professor ou com a prática do professor da escola de educação básica pode ter uma interferência profunda na prática do futuro profissional. Como ocorreu com Zilda, que, ao iniciar suas aulas de ciências, tentou recriar as práticas e o ambiente de aprendizagem propiciado pelo professor de ciências da educação básica, que lhe serviu de modelo para o início da sua própria prática como professora de ciências.

A reprovação escolar também foi um elemento fundamental na vida de três futuros professores (Nilvana, Andréia e Vitor), que conseguiram superar os motivos dessa dificuldade e retomar o caminho das aprovações. A inter-relação entre a vida familiar e a vida escolar, em alguns relatos, apareceu como aspecto motivador e, em outros, foi apresentada como aspecto dificultador da dinâmica escolar.

Nilvana volta ao passado e relata que sempre gostou de estudar, apesar das dificuldades, pois era de uma família grande e muito pobre, mal tendo como se alimentar. Ela e os irmãos puderam contar com uma mãe guerreira, que assumiu duplo papel, já que o pai era ausente.

Quando iniciei a primeira série, como era dito naquele tempo, passávamos por momentos muito difíceis, mas como éramos apenas crianças, não tínhamos muita consciência do que estava acontecendo. Ficávamos felizes com muito pouco. Quando começavam as aulas, minha querida mãe comprava nossos materiais escolares, que por sinal eram bem simples. Sempre me lembro das vezes em que dividia uma caixa de lápis de cor com minha irmã mais nova. Era uma caixa de lápis pequena, mesmo assim nós ficávamos muito felizes em tê-los. Às vezes ainda sinto o cheirinho daqueles materiais, e sinto muita saudade daquele tempo difícil, mas que me traz muitas lembranças gostosas.

Maria volta ao passado e comenta que precisou mudar de escola para acompanhar a mãe, que estava trabalhando em outra cidade.

Neste período, sofri muito preconceito, pois, como minha mãe dava aula na mesma escola que estudava diariamente ela ia à escola conversando com a minha professora, e eu sempre ao lado dela, e pude perceber que o ensino neste povoado era um pouco atrasado com relação ao de Lavras, fazendo com que me destacasse na sala de aula, gerando assim intrigas e fofocas dos alunos, talvez pensassem que só porque eu era filha de uma professora da escola, a minha professora me elogiava mais, dava notas maiores, etc.

O que aprendeu na escola, o modo como aprendeu ou deixou de aprender, a relação estabelecida com os professores, os valores transmitidos com os conteúdos das disciplinas, a organização curricular, enfim, no campo das interações humanas, todos esses elementos refletem no que cada sujeito é ou virá a ser, pois deixam marcas que permanecem ao longo dos seus percursos de vida.

Como Andréia, reprovada na 6.<sup>a</sup> série (atual 7.<sup>o</sup> ano) em matemática; embora tenha ficado triste, acredita que não merecia ser aprovada, pois não conseguiu a nota na prova de recuperação, ficou reprovada por meio ponto. Mas nem por isso deixou de gostar da professora.

Avaliando melhor o meu pensamento sobre esta professora, percebe-se que a atitude dela foi baseada no contexto da educação da época, porém é fato que não é dessa forma que se deve avaliar um aluno, reprovar um aluno somente por meio ponto, não deveria ser uma conduta de um professor.

Em seus relatos, os futuros professores e a professora Zilda expressaram crenças, sentimentos, emoções, frustrações, satisfações e aprendizagens profissionais, projetando-se para o futuro. Eles trouxeram das suas vivências as relações que tiveram com seus professores e com a escola em geral.

Vitor relata que, embora tenha boas lembranças dos professores, principalmente dos de matemática, havia uma professora que o deixava irritado, porque “pegava muito no seu pé”. No entanto, ao trazer para o presente a experiência do passado, pondera que

[...] na época achava que a intenção da minha professora era simplesmente de implicar, hoje percebo que ela só queria contribuir na minha formação. Considero importante esta etapa de minha vida, porque não entendia qual a razão de o professor insistir tanto em querer que um aluno aprenda. Hoje vejo que realmente existe uma satisfação em alcançar os resultados esperados, e venho aprendendo que não é a pessoa do aluno que te faz se encontrar como professor, mas o tamanho das mudanças que se consegue na postura desse aluno.

Maria relata que o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio foram cursados em uma escola estadual que marcou a sua vida. Porém, ela reconhece que o ensino que recebeu, comparado ao de seus colegas da licenciatura, foi fraco. O interesse pela matemática surgiu na 7.<sup>a</sup> série (atual 8.<sup>o</sup> ano), por conta do seu professor de matemática.

[...] um excelente profissional, bastante rígido e inteligente, e ao mesmo tempo divertido, me inspirou a ser uma professora de Matemática. Sempre fazia suas listas de exercícios, que não eram obrigatórias, e normalmente fazendo além das listas pedidas, sempre era convidada a resolvê-las no quadro, estimulando cada vez mais esse lado de me apresentar à frente, explicar o que foi feito [...]. Minha admiração por ele é tão grande que sempre falava que gostaria de ter todas as aulas, de todas as matérias com um único professor:

Edson. Além de ser um excelente profissional, é um exemplo de homem, terminou o Ensino Médio e se formou depois de muitos anos sem estudar, já com uma idade que naquela época muitos não se graduavam mais, na maioria das vezes por vergonha ou até mesmo por falta de oportunidade.

Terminada a fase da escolarização básica, é chegada a hora de continuar a caminhada rumo à universidade, local de formação inicial da profissão escolhida.

A transição de aluno da educação básica a futuro professor, no curso de formação profissional, isto é, o processo de tornar-se professor, engloba uma série de perspectivas, incluindo a socialização profissional. Essa transição é marcada, segundo Flores (2010, p. 182), pelo reconhecimento evolutivo “de um novo papel institucional e pela interação complexa entre perspectivas, crenças e práticas distintas, e por vezes, conflituais, com implicações ao nível de (trans)formação da identidade profissional”.

Após a entrada na licenciatura, novas experiências aguardavam os futuros professores – algumas agradáveis, outras nem tanto. Logo de início, a constatação: nem todos os professores poderiam lhes oferecer aquilo de que precisavam em relação às dificuldades que surgiriam.

Vitor se deparou com uma maneira totalmente diferente de ensino: no começo, pareceu-lhe confuso, pois os professores pareciam distantes dos alunos, não davam liberdade para perguntas e questionamentos. O futuro professor relata um episódio que ocorreu em sala de aula:

[...] me lembro de uma vez que uma colega disse ao professor que não estava conseguindo entender a matéria e ele respondeu grosseiramente perguntando o que ela estava fazendo na universidade, fiquei assustado com a postura do professor. Mas aos poucos fui me acostumando.

Andréia relata que, embora tenha gostado da maioria das disciplinas dos primeiros semestres da graduação:

[...] os conteúdos nos são despejados na Universidade e não temos tempo nem sequer para estudar com calma e maior aprofundamento o que nos é passado. Percebo que nossas aulas aqui são simplesmente uma forma de nos mostrar que se quisermos estudar qualquer assunto mais profundamente vamos saber onde e como procurar. Mas será que este é o melhor caminho? Será que nos formamos realmente com alguma bagagem, se passamos por todas as disciplinas de forma superficial?

Nilvana não imaginava que a educação pela qual havia passado fosse tão diferente da que estava sendo oferecida na universidade. Apesar de algumas reprovações nas disciplinas da licenciatura, conseguiu avançar no curso. Mesmo percebendo que as experiências vividas na licenciatura muito contribuíram com a sua formação, ela afirma que “[...] não conseguia relacionar nada do que estava aprendendo nas disciplinas voltadas para a matemática em si. Era tudo muito diferente, eu não imaginava como aqueles conteúdos poderiam ser úteis no momento em que iria lecionar”. As disciplinas da Educação pareciam fazer mais sentido, pois abordavam assuntos relacionados a comportamentos, à

construção do conhecimento, e uma disciplina relacionada à metodologia de ensino recordou-lhe o ensino básico.

Houve conflitos iniciais para se inserirem em um espaço – a universidade federal em que estudavam – que, embora lhes causasse satisfação, parecia não os comportar. A identificação com algumas disciplinas e com alguns professores e a não identificação com outros parece um processo natural, ou melhor, naturalizado nesse nível de ensino. Porém, via de regra, os futuros professores se dão conta com mais clareza de que serão professores e de que o curso de licenciatura é para formar professores quando iniciam a disciplina de Estágio Supervisionado, no quinto semestre do curso, ou quando ingressam no Pibid, momento em que, de fato, retornam ao espaço escolar. Porém já não são alunos, são futuros professores.

No decorrer do curso, o contato com os saberes profissionais mobilizados pelas aprendizagens com os alunos das escolas; com os professores de matemática da escola e da universidade; com a matemática escolar e a acadêmica, entre outros, foi se intensificando e, pelo que ficou evidente em seus relatos, promoveu identificações progressivas com a profissão.

Uma experiência significativa para Andreia ocorreu em mais uma das reuniões do Pibid:

Esta semana na reunião do Pibid percebi o quanto é importante questionar o aluno, quando a nossa orientadora, em um pequeno momento, fez uma atividade conosco sobre sólidos geométricos. Foi muito interessante, porque em certos momentos ou em vários, ela gerou tantas dúvidas com os seus questionamentos sobre o assunto que me sentia até aturdida. Foi muito interessante, pois o fato é que não questionamos nada, não fazemos ligações entre os assuntos, deixando-os fragmentados. Assim, quando estes são inter-relacionados, nos levam a raciocinar, ficamos sem respostas, pois nos falta, pelo menos a mim, a rede rica de ideias que citei acima.

Para Iris, a experiência com a metodologia de resolução de problemas foi marcante:

No decorrer das reuniões do grupo de trabalho, começamos a estruturar como seria de fato o desenvolvimento do projeto. Apoiamo-nos no livro *Geometria dos mosaicos*, da série “Vivendo a Matemática”, de Luiz Márcio Imenes. A ideia era montar uma sequência de atividades, que abordasse temas da Geometria Plana e que levassem à construção de mosaicos [...]. Porém, após uma discussão com a professora orientadora, o grupo percebeu que seria possível trabalhar a partir da perspectiva da resolução de problemas, ou seja, problematizaríamos situações, nas quais os conteúdos seriam explorados. Lembro-me que fiquei um pouco incomodada com a discussão, porque ainda não tínhamos e acredito que ainda teremos que estudar muito para termos o domínio sobre a metodologia de resolução de problemas. Além disso, a proposta de trabalhar os conceitos paralelamente à construção dos mosaicos parecia inviável. Mas, após muita discussão, dúvidas e questionamentos, aceitamos a ideia e ainda assim continuei incomodada e insegura com a proposta; somente após o início do desenvolvimento das atividades é que o incômodo começou a passar, pois percebi que a proposta não era tão inviável como pensei.

Iris compara as relações estabelecidas no estágio e no Pibid, e diz ter percebido que a responsabilidade pela aprendizagem cabe não somente ao professor mas também aos próprios alunos.

Os alunos do projeto somente conseguiram melhorar seu desempenho porque também resolveram se envolver e assumir uma postura mais participativa, não foi responsabilidade apenas da professora, que oportunizou novos ambientes de aprendizagem, mas também dos alunos que optaram por aproveitar tais ambientes.

Vitor relata que foi muito bem recebido pelos outros participantes do Grupo de Trabalho (GT) do Pibid da Escola Lírio, porém os seus sentimentos parecem contraditórios ou misturados, pois, ao mesmo tempo em que explicita o contentamento com a nova oportunidade, afirma ter se sentido desconfortável ao se perceber ‘mais fraco’ na realização das atividades. Com a ajuda dos colegas e com o desenvolvimento dos trabalhos, foi superando essa fase inicial. Porém, mais um desafio o aguardava.

[...] veio mais uma etapa difícil na minha caminhada, ficar à frente da lousa e conduzir uma atividade; quando cheguei à sala de aula estava muito afobado, quase não conseguia falar, tive muitas dificuldades, e como sempre pude contar com a ajuda de meus colegas e com o apoio de todos consegui ter minha primeira experiência com uma turma de estudantes. Nesta experiência pude perceber que é muito difícil pensar enquanto se conduz uma atividade, por isso, um bom planejamento faz toda a diferença. Depois desta tive outras oportunidades e novas experiências que me ajudaram a superar o medo de assumir uma sala de aula.

Ao longo de sua participação no Pibid, Maria refletiu sobre a sua vivência enquanto aluna da escola pública e diz que gostaria de ter tido o que os alunos da escola municipal estão tendo:

Tenho momentos de sofrimentos, pensando que não tive nada parecido com o que o Pibid proporciona aos alunos da escola pública, penso que deixei de obter conhecimentos que me fazem falta hoje, talvez, ou na maioria das vezes por falta de recursos e materiais que os professores poderiam utilizar, e principalmente por não quererem usar, ou não serem preparados para isso. Em algumas ocasiões em que estou lecionando, sinto vontade de estar na sala de aula como aluna, e não como professora, para ouvir o que eu mesma e os demais integrantes do Pibid temos a dizer [...]. As experiências que adquiro com o Pibid são de extrema importância para o meu desenvolvimento não só como aluna e futura professora, mas também são conhecimentos que levo para a minha vida, são experiências que não tenho em lugar nenhum.

Muitas surpresas e constatações, vividas principalmente nos espaços formativos de estágio e no Pibid, aconteceram ao longo do curso: indisciplina e desmotivação dos alunos, desmotivação dos professores, motivação e interesse dos alunos e dos professores, aprendizagens de novas formas de ensinar e de conteúdo matemático, percepção de que a condição de trabalho do professor afeta o processo de ensinar e aprender matemática; a relação professor-aluno, quando é formadora e promove aprendizagens; a valorização do contato com os alunos e com a escola; a valorização e a compreensão do planejamento como componente de organização, fundamental à prática pedagógica, entre outras.

De acordo com Zeichner e Gore (1990 apud FLORES, 2010, p. 184), “a análise da influência socializadora da formação inicial deve ter em atenção a natureza, o modelo e a estrutura do curso bem como as perspectivas individuais que os alunos futuros professores trazem consigo”. Desse modo, é possível afirmar, com conhecimento de causa, que a formação inicial oferecida na Licenciatura de

Matemática da Universidade Federal de Lavras já incorporou diversas ações, como a adequação da matriz curricular<sup>5</sup> do curso, que atende às 400 horas de prática como componente curricular, procurando atualmente contemplar as diretrizes<sup>6</sup> curriculares de 2015.

Além disso, destaca-se a implantação do Pibid e de outros projetos e formações oferecidos pela instituição ou pelos professores do curso. Por outro lado, ainda há muito a fazer para que o curso ofereça ao futuro professor uma formação que contemple boa parte das necessidades de formação profissional, principalmente no que se refere à apropriação dos diferentes saberes profissionais e ao estreitamento da relação entre teoria e prática.

A formação inicial é um elo a ser fortalecido na dinâmica da (re)construção da identidade profissional, em razão do intercâmbio entre as práticas formativas que relacionam a teoria com a prática pedagógica e promovem aprendizagens profissionais, o que tem ocorrido principalmente no estágio docente e no Pibid.

A constituição da identidade docente desses sujeitos está sendo definida em um momento histórico crítico, em que a construção da profissão está envolvida no binômio profissionalização-precarização. Como afirma Nóvoa (2000, p. 16), as questões relativas à profissionalização docente têm influência direta na constituição da identidade profissional dos professores, pois essa “não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”.

Os futuros professores tinham conhecimento das condições de trabalho docente e das adversidades da profissão. Mas, apesar desses fatos, eles também conseguiam perceber as suas conquistas pessoais, a aquisição de conhecimentos profissionais, as possibilidades de trabalho com os alunos e com os professores, principalmente com a professora Zilda, que era uma referência para eles. Todos esses elementos da profissão docente, favoráveis e desfavoráveis, são fundamentais para quem, de fato, quer integrar o grupo de profissionais docentes, uma vez que, entre as conquistas e as adversidades, eles vão se conscientizando, se preparando e se fortalecendo para assumir a profissão à qual tanto se têm dedicado.

Vitor, por exemplo, avalia que, após um ano de participação no Pibid, muitas reflexões e mudanças aconteceram ao longo da sua vida acadêmica, confessando que, algumas vezes, pensou em desistir, pois sentia que suas dificuldades pessoais iriam comprometer o seu desempenho profissional. Uma delas refere-se à sua maneira de se comunicar com os alunos em sala de aula:

[...] acho que estou até aprendendo a falar um pouco mais alto, pois nas primeiras atividades de que participei, muitos alunos reclamavam que não conseguiam escutar o que eu falava.

Hoje já consigo perceber que estou comunicando com os alunos mais facilmente, procuro colocar alguns exemplos nas minhas falas para ter mais convicção de que eles estão me compreendendo, sinto-me bem mais à vontade ao falar de educação, venho adquirindo mais facilidade de escrever e estou conseguindo me encontrar mais no grupo e com isso

minha relação com os participantes está bem mais agradável, por me sentir que realmente faço parte do grupo.

Iris observou uma situação que a deixou ‘intrigada’: a professora do estágio, que também era supervisora do GT do Pibid, tirou férias-prêmio e deveria ser substituída por outro professor, contratado para esse fim. No entanto, após duas semanas sem surgir nenhum candidato e de seus alunos terem ficado sem aulas de matemática, a professora resolveu retornar das férias.

Sendo ela muito comprometida e preocupada com o futuro de seus alunos, mesmo contra a vontade da diretora, voltou de suas férias antes do tempo previsto.

Presenciando todo este acontecimento, comecei a dar uma maior atenção às atitudes dessa professora e pude perceber o quanto o futuro de seus alunos a preocupava. Ela se interessava pela rotina, por suas perspectivas e sonhos. Procurava auxiliá-los não somente na disciplina ministrada, mas também em todas as situações a ela apresentadas. O que fazia com que, cada vez mais, conquistasse-os por meio da confiança.

Talvez falte nos professores este tipo de atitude, que mostre a seus alunos que o estar em sala de aula, não é meramente uma atitude de ganho financeiro, mas um compromisso com a formação intelectual, profissional e humana dos mesmos. Lembro-me de alguns comentários feitos pelos alunos diante da situação, alguns diziam que ela era muito comprometida com a escola, e outros que deveria gostar muito de dar aulas e também de seus alunos, isto pelo fato de ter abdicado de suas férias para não deixar os alunos sem aula de Matemática.

Zilda, Maria, Andreia, Paola, Nilvana, Iris e Vitor, embora tenham várias convergências em suas histórias de vida, principalmente a partir do encontro no Pibid/Ufla e da escrita do memorial de formação, têm procurado autonomia profissional, cada um à sua maneira, por meio do investimento em si. Buscam tornar-se protagonistas no processo de formação e no sentir-se, tornar-se professor de matemática.

Importa, certamente, a participação em uma prática reflexiva de formação mediada pela escrita da própria história. Nacarato e Passeggi (2012, p. 211) enfatizam que, se as experiências mobilizam mudanças identitárias, é fundamental que durante a formação docente se busque colocar os futuros professores e os professores em exercício no “movimento de olhar para si mesmos e para a sua formação, a partir de situações de reflexão e problematizações dos contextos históricos e políticos”, com o objetivo de refletir sobre determinadas práticas e projetar-se para outras. Esse movimento, que implica autoconhecimento, pode configurar-se também em autoformação, na medida em que propicia, a cada sujeito, aprender com o próprio percurso e procurar por processos formativos de acordo com as suas necessidades e com seus interesses.

Ao olhar para as histórias de vida dos futuros professores e da professora Zilda, é preciso considerar a subjetividade como característica própria de cada um no processo de constituição de si mesmos,

[...] construída nas relações sociais, que permite à pessoa um modo próprio de funcionar, de agir, de pensar, de ser no mundo, modo que a faz atribuir significados e sentidos

singulares às situações vividas. É o que faz cada um ser diferente do outro, diferença que tem origem nas significações atribuídas às experiências vividas, que por sua vez são produzidas no social. (PLACO; SOUZA, 2006, p. 42).

Diante disso, ao contar a sua história, cada sujeito expressou a sua singularidade e foi evidenciando o percurso de constituição da identidade profissional, que se definiu a partir das interações sociais propiciadas pelos diferentes contextos socializadores, porém mais intensamente na formação inicial: ao participarem dos diversos espaços de formação, nos quais tiveram a oportunidade de apropriar-se de diversas aprendizagens e de ressignificar outras, compreenderam que ainda há um longo caminho de aprendizagens profissionais a ser conquistado, inclusive no que se refere à matemática escolar, que, para a surpresa deles, não é tão simples como parecia: deve ser aprendida em profundidade por eles e ensinada aos alunos pelos meios mais apropriados possíveis.

Ser professor de matemática é diferente de ser professor de outra disciplina, visto que cada área do conhecimento tem as suas especificidades. Além de outros conhecimentos, o professor de matemática deve saber em profundidade o conteúdo que ensina, pois isso lhe trará segurança, incidindo na sua prática pedagógica e, conseqüentemente, na aprendizagem dos alunos. Marcelo (2009, p. 118) enfatiza que “uma das chaves de identidade profissional docente é proporcionada, sem sombra de dúvida, pelo conteúdo que se ensina”. As identidades profissionais dos futuros professores e da professora de matemática, como processo evolutivo, continuarão a se configurar nas histórias de vida de cada um.

A identidade do professor de matemática constitui-se por meio das interações sociais estabelecidas nos diferentes contextos e tempos da vida. Ela não é dada por alguém nem é algo que se possui naturalmente, tampouco é imutável. Ao contrário, está em constante transformação, às vezes por nossa própria vontade, às vezes pela vontade do outro. A partir das histórias contadas pelos sujeitos, foi possível perceber o quanto cada uma delas contribui para compor um universo único, embora com aproximações, devido ao momento histórico e aos contextos sociais: família, escola de educação básica, formação, atuação docente, políticas públicas, entre outros.

A interação e a produção de sentidos puderam ser percebidas a partir dos enunciados efetivamente ditos pelos sujeitos na escrita dos memoriais. Cada um dos sujeitos deu significado, à sua maneira, nos diferentes contextos, às relações com outros sujeitos (família, colegas da escola, professores) e espaços formativos constituintes da identidade docente.

Os futuros professores e a professora Zilda, ao participarem de uma prática de (auto)formação mediada pela escrita – que, por sua vez, mobilizou o processo reflexivo sobre as experiências vividas – produziram saberes para eles próprios e para a comunidade científica, compartilhando voluntariamente as suas histórias.

O Pibid, uma importante política pública, evidenciou-se como espaço de formação, pelas múltiplas possibilidades de aprendizagens e identificações profissionais propiciadas aos professores, tanto aos que já o são como aos que pretendem sê-lo – por um lado, pela sua estrutura e organização; por outro, pelo trabalho incessante dos sujeitos e dos professores orientadores da Universidade. Do mesmo modo, o estágio supervisionado também se mostrou um relevante espaço, que implicou na formação profissional dos futuros professores. É necessário ressaltar que o curso oferecido aos futuros professores e a formação dos professores formadores também são elementos a serem considerados nesse percurso, porque a constituição da identidade profissional é uma ação coletiva, na qual todos os envolvidos influenciam no processo de formação de cada um.

As identidades dos sujeitos foram se definindo na constante tensão entre o que eles dizem que são (atribuição) e o que eles pensam e sentem ser (pertença). A identidade profissional também se define pela resiliência perante os desafios impostos pela profissão. Nesse aspecto, os futuros professores e a professora Zilda têm-se mostrado eficazes: apesar de todas as adversidades e dos desafios postos pela profissão e pela sociedade, eles estão conseguindo superá-los, permanecendo na profissão e desenvolvendo-se progressivamente.

Ser e sentir-se alguém para si e para os outros; identificar-se com as outras pessoas ou com alguma atividade social ou profissional; ter o sentimento de pertença a um grupo social ou profissional são características, marcas singulares de cada pessoa, mas podem ser comuns a muitas outras. Assim a identidade vai sendo construída e reconstruída ao longo da vida.

Importa dedicar uma última palavra à produção de memoriais: eles não podem ser entendidos apenas como textos de campo para o pesquisador, pois são dispositivos de (auto)formação. Para isso, o formador/pesquisador precisa ter a intencionalidade na produção desse material, promovendo a mediação biográfica. Nesta pesquisa, tal mediação ocorreu tanto nas leituras e nas devolutivas dos memoriais quanto nos espaços de socialização, nos quais aqueles que se sentiam à vontade faziam leituras de trechos selecionados de suas histórias. Esse compartilhamento possibilitou o entrecruzamento de experiências vividas, momentos de reflexão e, conseqüentemente, de novos sentidos para a própria trajetória vivida, com projeções para o futuro.

---

#### Notas

<sup>1</sup> Aqui nomeada como pesquisadora.

<sup>2</sup> Parte da orientação e do apoio ao estágio supervisionado ocorreu na disciplina de Aspectos Didático-Pedagógicos do Ensino de Matemática (ADPEM)

<sup>3</sup> Grupo que tinha como objetivo a socialização voluntária dos memoriais, compondo um dos momentos de mediação biográfica.

---

<sup>4</sup> Organização Social e Política do Brasil foi uma disciplina inserida no currículo escolar, como obrigatória, a partir de 1969, no período do regime militar. Ela se extinguiu em 1993.

<sup>5</sup> Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (BRASIL, 2002).

<sup>6</sup> Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (BRASIL, 2015).

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHÍNOV, V. N.) *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.
- BOLÍVAR, Antonio; DOMINGO, Jesús; FERNÁNDEZ Manuel. *La investigación biográfico-narrativa em educación*. Madrid: Editorial La Muralla, 2001.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 9 de abril de 2002, Seção 1, p. 31. Disponível em: <<https://goo.gl/5TJ3ZD>>. Acesso em: 3 jun. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 2 de julho de 2015, Seção 1, p. 8-12. Disponível em: <<https://goo.gl/gqto2K>>. Acesso em: 3 jun. 2018.
- CAPORALE, Silvia Maria Medeiros. *Escrever e compartilhar histórias de vida como práticas de (auto)formação de futuros professores e professoras de matemática*. 2016. 241f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco. Itatiba, SP, 2016.
- CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. *Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa*. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.
- DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, A; FINGER, M. (Orgs.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal: EDURFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 81-95.
- DUBAR, Claude. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto, PT: Porto Editora, 1997.
- FLORES, Maria Assunção. Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. *Educação*, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 182-188, 2010.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- GARCIA, Carlos Marcelo. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 2, n. 3. p. 11-49, ago./dez. 2010.
- MARCELO, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 109-131, ago./dez. 2009.

NACARATO, Adair M.; PASSEGGI, Maria C. Olhar para si e superar marcas deixadas pela matemática escolar: reflexões de uma futura professora sobre seu percurso de formação. In: OLINDA, Ercília Maria Braga de (Org.). *Artes de sentir: trajetórias de vida e formação*. Fortaleza: Edições EFC, 2012. p. 208-225.

NÓVOA, António. (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000.

NÓVOA, António; FINGER, Mathias. (Org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A formação do formador na abordagem autobiográfica. A experiência dos memoriais de formação. In: SOUZA, Elizeu Clementino; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (Org.). *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2006. p. 203-218.

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, A; FINGER, Mathias. (Org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 97-118.

PLACO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de Souza. *Aprendizagem do adulto professor*. São Paulo: Loyola, 2006. p. 97-118.

SARMENTO, Teresa. *Histórias de vida de educadores de infância*. Lisboa: IEE, 2002.

\_\_\_\_\_. Contextos de vida e aprendizagem da profissão. In: FORMOSINHO, J. (Org.). *Sistemas de formação de professores: saberes docentes, aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora, 2009. p. 303-327.