

DE ESTUDANTE A PROFESSOR: A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA

From Student to Teacher: The Construction of Teacher Identity in Mathematics Teacher Education

Samuel Carlos WIEDEMANN

Instituto Federal do Paraná, Campo Largo/PR, Brasil
samuel.wiedemann@ifpr.edu.br

<https://orcid.org/0000-0002-1685-3652>

Sander JONER

Instituto Federal do Paraná, Campo Largo/PR, Brasil
sander.joner@ifpr.edu.br

<https://orcid.org/0000-0003-0593-4032>

Diego Manoel PANONCELI

Instituto Federal do Paraná, Campo Largo/PR, Brasil
diego.panonceli@ifpr.edu.br

<https://orcid.org/0009-0007-2312-6393>

Ângela Paloma Zelli WIEDEMANN

Instituto Federal do Paraná, Campo Largo/PR, Brasil
angela.wiedemann@ifpr.edu.br

<https://orcid.org/0000-0003-1586-3020>

Rafael Henrique SANTIN

Instituto Federal do Paraná, Campo Largo/PR, Brasil
rafael.santin@ifpr.edu.br

<https://orcid.org/0000-0002-8520-4592>

RESUMO

Este artigo aborda a temática da formação docente na perspectiva da construção da identidade “ser professor” ao longo do curso de Licenciatura em Matemática. Dessa forma, tem-se como objetivo compreender ‘se’ e ‘como’ os estudantes constroem a identidade do “ser professor” durante seus estudos na formação inicial docente no curso de Licenciatura em Matemática no *Campus* Campo Largo do Instituto Federal do Paraná. Como objetivo específico almeja-se identificar o referencial teórico relacionado à construção da identidade docente nos cursos de licenciatura; aplicar questionários aos estudantes do curso; tabular, categorizar e analisar os dados obtidos, à luz do referencial teórico e da teoria histórico-crítica. Essa pesquisa é de natureza qualitativa e quantitativa, configura-se como um estudo de caso, com característica de investigação exploratória. Adotou-se como metodologia um levantamento teórico sobre a temática, a elaboração e aplicação um questionário semiestruturado, seguido de análise e discussão dos dados. Os resultados e análises realizados evidenciam que a questão da identidade docente é um aspecto relevante ao longo da trajetória acadêmica e profissional de uma parcela expressiva dos estudantes participantes da pesquisa. Os dados sugerem mudanças na percepção desses estudantes quanto à docência e à futura atuação profissional, indicando um processo de formação da identidade profissional docente.

Palavras-chave: Ser Professor, Formação Docente, Licenciatura em Matemática, Instituto Federal do Paraná



ABSTRACT

This article addresses the theme of teacher education from the perspective of constructing the identity of “being a teacher” throughout the Mathematics Teacher Education Program. The primary objective is to examine *whether* and *how* students construct this professional identity during their initial training in the Mathematics Teacher Education Program at the Campo Largo Campus of the Federal Institute of Paraná. Specifically, the study seeks to identify the theoretical framework related to the construction of teacher identity in undergraduate teacher education programs; to administer questionnaires to program participants; and to systematize, categorize, and analyze the collected data considering the theoretical framework and historical-critical theory. The research adopts both qualitative and quantitative approaches and is characterized as a case study with an exploratory investigative nature. The methodology involved conducting a theoretical review on the subject, designing and administering a semi-structured questionnaire, followed by analysis and discussion of the data. The results and analyses conducted demonstrate that the issue of teacher identity is a relevant aspect throughout the academic and professional trajectories of a significant proportion of the students who participated in the study. The data suggest changes in these students’ perceptions regarding teaching and their future professional practice, indicating a process of teacher professional identity formation.

Keywords: Being a Teacher, Teacher Education, Mathematics Teacher Education Program, Federal Institute of Paraná

1 INTRODUÇÃO

A partir da década de 1980, a pesquisa educacional passou a colocar o professor no centro dos estudos acadêmicos em âmbito mundial, impulsionada por diversos fatores, entre eles a pressão emergente do contexto neoliberal global e as necessidades históricas do campo docente. A busca pela qualidade na educação contribuiu para a elevação do *status* profissional dos professores e impulsionou avanços na prática pedagógica. Diante dessa conjuntura, embora o “ser professor” tenha ganhado destaque sob uma perspectiva mercadológica, também se abriu espaço para a problematização de questões docentes anteriormente negligenciadas, como identidade, formação, prática pedagógica e profissionalidade, que passaram a ser redimensionadas nas pesquisas (Tardif, 2014; Frauches, 2015).

Ainda que o interesse pela centralidade da profissão docente tenha se intensificado na década de 1980, historicamente, a formação inicial de professores apresenta indicadores considerados insatisfatórios, resultado de diversos fatores. Entre eles, destacam-se os processos formativos acelerados e, muitas vezes, frágeis nos fundamentos teóricos e práticos, desenvolvidos em cursos nos quais a didática e as metodologias se restringem a abordagens tecnicistas do ato de ensinar (Pimenta e Lima, 2010).

Nesse cenário, o desenvolvimento da identidade docente, isto é, a construção do “ser professor”, configura-se como um processo complexo e contínuo, sustentado por múltiplas perspectivas e saberes que transcendem a dimensão técnica do ensino. Trata-se de uma construção histórica, social e cultural da docência, entrelaçada com a subjetividade



de cada professor. Por isso, a formação inicial não deve apenas habilitar legalmente o exercício docente, mas também favorecer a constituição da identidade docente.

Diante dessa perspectiva, é fundamental que os cursos de licenciatura incentivem, entre os futuros professores, o apreço pelo conhecimento e pelo aprendizado contínuo (sobre si mesmos, sobre o mundo e sobre os conteúdos que irão ensinar), reconhecendo que a identidade docente é uma construção em constante (re)elaboração.

Nesse sentido, o presente estudo toma como base o curso de Licenciatura em Matemática de uma Instituição Federal de Ensino, instituída pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Essa legislação estabelece, no Art. 7º, inciso VII, alínea “b”, como um dos objetivos dos Institutos Federais, a oferta de “cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional” (Brasil, 2008, não p.). Evidencia-se, portanto, a vocação dessas instituições para a formação docente, com a exigência legal de destinar, no mínimo, 20% de suas vagas a cursos de licenciatura.

Destaca-se, ainda, que a instituição analisada adota, em seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI), os pressupostos da pedagogia histórico-crítica como princípio orientador. Essa abordagem defende a aquisição sistematizada do conhecimento, com base em uma leitura crítica e histórica da realidade em que os sujeitos estão inseridos (Saviani, 2005). Nessa perspectiva, o processo de construção da identidade docente ao longo do curso de licenciatura encontra-se alinhado aos fundamentos teóricos que regem a proposta formativa da instituição.

Dessa forma, a pergunta-problema que orienta este estudo é: Quais são as percepções dos estudantes do curso de Licenciatura em Matemática do IFPR – Câmpus Campo Largo sobre o “ser professor”? Como hipótese, considera-se que a construção identitária se desenvolve ao longo do curso. Os estudantes podem perceber o “ser professor” como um processo contínuo de construção, influenciado pela vivência acadêmica, pelas práticas de estágio e pelo contato com diferentes abordagens pedagógicas. Essa percepção revela o entendimento de que a identidade docente é constituída progressivamente durante a formação inicial.

A partir dessa problemática, o objetivo geral deste trabalho consiste em identificar elementos que contribuam para a compreensão de ‘como’ os estudantes constroem a identidade do “ser professor” ao longo do curso de licenciatura em matemática. Como objetivos específicos, propõem-se: identificar o referencial teórico relacionado à construção



da identidade docente nos cursos de licenciatura; aplicar questionários aos estudantes do curso; tabular, categorizar e analisar os dados obtidos, à luz do referencial teórico e da teoria histórico-crítica.

Nas seções seguintes são apresentados os principais pressupostos que fundamentam esta pesquisa, elencando a temática da construção da identidade docente, os fundamentos da teoria histórico-crítica, a descrição da metodologia e suas etapas, a análise dos dados produzidos e, por fim, as considerações finais.

2 A IDENTIDADE DOCENTE E A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Esta seção tem como objetivo discutir o processo de constituição da identidade docente com base na literatura e no referencial teórico pertinente. A intenção é oferecer subsídios para a compreensão e análise dos dados da pesquisa, permitindo verificar ‘se’ e ‘como’ os estudantes do curso de Licenciatura em Matemática do Câmpus Campo Largo do Instituto Federal do Paraná (IFPR) vivenciam o processo de identificação e (re)conhecimento como professores em formação.

A profissão docente, como qualquer outra, precisa ser compreendida sob múltiplas perspectivas. Diversas camadas devem ser consideradas para se estabelecer relações entre a constituição histórica, social e cultural da docência e o desenvolvimento da identidade docente. O primeiro elemento dessa relação refere-se à construção do “ser professor” como um fenômeno que nasce, cresce, amadurece e se modifica na e para a sociedade, implicando processos de transformação de curta, média e longa duração.

Atualmente, é possível observar que a docência se materializa na confluência de elementos contemporâneos, como o advento da inteligência artificial generativa, e de aspectos mais tradicionais, como o uso do indispensável livro físico em meio à ampla circulação de textos digitais ou digitalizados. O segundo elemento que compõe essa equação é a subjetividade dos sujeitos, suas escolhas, trajetórias e sentidos atribuídos à profissão, ainda que produzidas em condições que eles próprios não escolheram (Marx, 2008).

Dessa maneira, é importante dialogar sobre a vinculação da identidade docente aos saberes da docência, pois ela é problematizada por mediação desses saberes, durante o curso de licenciatura. Esse percurso formativo é essencial para que futuros docentes possam desenvolver uma compreensão crítica e fundamentada dos conhecimentos



pedagógicos e das práticas educativas, adquirindo habilidades e competências necessárias para atuarem em sala de aula. Além disso, o curso de licenciatura oferece um espaço para a reflexão sobre o papel social do professor, contribuindo para a construção de uma identidade docente comprometida com a educação e a transformação social:

Para além da finalidade de conferir uma habilitação legal ao exercício profissional da docência, do curso de formação inicial se espera que *forme* o professor. Ou que colabore para sua *formação*. Melhor seria dizer que colabore para o exercício de sua *atividade docente*, uma vez que professorar não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas. Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. Espera-se, pois, que mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazeres docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores. (Pimenta, 2012, p. 18-19, grifos da autora)

Diante dessa conjuntura, destaca-se que a licenciatura precisa preparar o estudante ,futuro professor, para se dedicar ao conhecimento à moda do filósofo, ou seja, é necessário que ele desenvolva apreço pelo saber e pelo ato de conhecer. Isso se justifica pelo fato de que a jornada profissional que o aguarda exige um contínuo processo de aprendizagem: sobre o mundo que o cerca, sobre si mesmo e sobre os conteúdos que irá ensinar. Compreende-se, portanto, que a identidade docente é uma construção em constante (re)elaboração, e cabe à licenciatura, na perspectiva de Pimenta (2012), fomentar nos futuros professores a consciência desse processo.

Esse processo contínuo de constituição da identidade do “ser professor” é atravessado por aspectos fundamentais que merecem ser destacados. As identidades docentes são forjadas a partir da compreensão do significado social da profissão e de sua permanente (re)significação. Integram esse percurso a reafirmação de práticas culturalmente consagradas, o confronto entre teorias e práticas, a análise sistemática dessas práticas à luz dos referenciais teóricos, a construção de novos paradigmas, bem como a subjetividade dos sujeitos e a rede de relações interpessoais com outros professores, nos mais diversos espaços sociais.

Todo esse processo se ancora em três pilares que sustentam a identidade docente: a experiência, o conhecimento e os saberes pedagógicos (Pimenta, 2012). Corroborando



essa perspectiva, Tardif (2014) apresenta uma visão semelhante à de Pimenta (2012). Para ele, o saber docente é plural, resultado da integração de conhecimentos provenientes da formação profissional, dos saberes disciplinares, curriculares e das experiências vividas. Os saberes da formação profissional referem-se aos fundamentos da educação e da pedagogia, cuja função é proporcionar ao professor em formação uma base científica, erudita e técnica, necessária para conduzir o ensino e viabilizar a aprendizagem.

Os saberes disciplinares são aquelas da área específica ao qual o professor-em-formação está vinculado, e sua função na formação parece evidente – não é possível ensinar o que não se conhece. Os saberes curriculares são aqueles que dão conta da compreensão do sistema educacional em suas dimensões política e ideológica. Sua função é dar ao futuro professor condições para que ele consiga se mover entre as diretrizes e exigências que são impostas a ele a partir de uma organização complexa que envolve, dentre outras coisas, disputas de poder (Tardif, 2014).

Por fim, os saberes experienciais são aqueles adquiridos na integração entre o saber e o fazer, entre a teoria e a prática. Esses conhecimentos da experiência se consolidam e contribuem para a formação da identidade docente na própria ação em sala de aula e no autoconhecimento que essa prática proporciona ao professor. Além disso, esses saberes se enriquecem por meio da constante troca de experiências entre pares, ou seja, entre os próprios professores (Tardif, 2014).

Tanto Tardif (2014) quanto Pimenta (2012) valorizam os saberes da docência como fundamentais para a construção da identidade docente, o que também pode ser observado em outros estudiosos como Alarcão (2013); Perrenoud (2002); Schön (2003). Entretanto, se faz relevante pontuar que esses autores afirmam ser possível ocorrer a supervalorização de um desses saberes da docência sobre os outros.

No que se refere aos saberes experienciais, por exemplo, Schön (2003) aborda a formação profissional em geral e influenciou o que se passou a chamar de "teoria do professor reflexivo", uma tendência que valoriza os saberes da experiência como elementos centrais na construção da identidade docente. Convergindo com Schön (2003), Pimenta (2012) e Azzi (2012) destacam a necessidade de valorização dos saberes experienciais, entendendo a sala de aula como um espaço criativo, sem prescindir do espaço teórico.

Diante dessa contextualização, faz-se necessário compreender a prática docente como *práxis*, isto é, como uma ação refletida que emerge da vivência e experiência dos sujeitos para transformá-la. Ou seja, uma ação que se alimenta da reflexão para se tornar



consciente e capaz de conduzir à humanização. Observa-se que a construção da identidade docente é um processo complexo, marcado por caminhos desafiadores que demandam escolhas e responsabilidade com a própria formação, que deve ser contínua, e com o outro. Esse “outro”, na constituição da identidade docente durante a formação inicial, é sempre uma abstração: um “outro” que se encontra no futuro, um “outro” que será o estudante desse professor-em-formação, numa realidade que, embora influenciada por ecos do presente, ainda não é o presente.

Dessa forma, um dos principais desafios no trabalho em cursos de licenciatura consiste em promover a compreensão dessa identidade docente sob uma perspectiva de totalidade. A licenciatura e tudo o que ela oferece constituem uma constelação em um universo muito maior, que está em constante expansão.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Esse estudo, de natureza mista, busca integrar elementos qualitativos e quantitativos. Essa metodologia permite aos autores interpretar profundamente os fenômenos observados, capturando nuances e significados, enquanto também possibilita a quantificação de situações recorrentes dentro do grupo estudado. Dessa forma, é possível obter uma compreensão mais abrangente e detalhada das dinâmicas em análise, conciliando a riqueza dos dados qualitativos com a precisão dos dados quantitativos:

[...] a questão não é colocar a pesquisa qualitativa *versus* a pesquisa quantitativa, não é decidir-se pela pesquisa qualitativa ou pela pesquisa quantitativa. A questão tem implicações de natureza prática, empírica e técnica. Considerando os recursos materiais, temporais e pessoais disponíveis para lidar com uma determinada pergunta científica, coloca-se para o pesquisador e para a sua equipe a tarefa de encontrar e usar a abordagem teórico-metodológica que permita, num mínimo de tempo, chegar a um resultado que melhor contribua para a compreensão do fenômeno e para o avanço do bem-estar social. (Günther 2006, p. 270)

No que se refere a abordagem da pesquisa, esse é um estudo de caso que ocorre dentro de um curso de licenciatura em matemática. Para Yin (2015), essa estratégia é especialmente adequada para investigar questões que buscam entender "como" e "por que" determinado fenômeno ocorre, especialmente em situações em que o pesquisador tem pouco ou nenhum controle sobre as variáveis envolvidas. Além disso, o estudo de caso é preferido quando o foco está em fenômenos contemporâneos inseridos em contextos da vida real.



A pesquisa tem característica exploratória, pois o objetivo consiste em investigar um tema ou problema em que se há poucas informações disponíveis sobre o assunto. Visa proporcionar uma compreensão inicial do fenômeno, identificar novas ideias, conceitos ou hipóteses, e esclarecer questões que ainda não foram bem definidas.

Como procedimentos da pesquisa e com a finalidade de responder a problemática, optou-se por idealizar um questionário semiestruturado como instrumento metodológico para constituição dos dados. Esse questionário apresenta questões abertas e fechadas e roteiro previamente elaborado. O questionário padronizado é um instrumento que pode ser empregado quando se trata de constituir dados que possam ser analisados, interpretados e tabulados:

Os questionários são instrumentos de coleta de dados constituídos por uma série sistematicamente estipulada de questões que, por sua vez, devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador. Sendo assim, as perguntas presentes neles são, na maioria das vezes, fechadas e predispostas a tabulações e tratamentos estatísticos. Por conta de sua praticidade, os questionários são adequados à feitura de pesquisas com grandes populações e/ou amostras. (Fontana, 2018, p. 74)

O presente estudo, por envolver seres humanos obteve aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Comitê de Ciências Humanas e Sociais (CHS) da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Participaram da pesquisa estudantes do curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal do Paraná Câmpus Campo Largo, totalizando 30 alunos no ano de 2022 e 26 alunos no ano de 2023, distribuídos em cinco turmas. Para que pudessem responder ao questionário elaborado pelos pesquisadores, os estudantes que aceitaram participar da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

A elaboração do instrumento de pesquisa, o questionário semiestruturado, foi realizada durante as reuniões do grupo de pesquisa GCiMat (Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação para Ciências e Matemática). As etapas usadas para a condução da pesquisa seguiram o seguinte roteiro: (1) Leitura de referencial teórico; (2) Idealização do questionário; (3) Aplicação dos questionários no ano de 2022 e 2023; (4) Tabulação e tratamento dos dados.

Na primeira etapa, como referencial teórico, estudou-se o texto “O futuro professor como sujeito em formação: reflexões sobre a significação da atividade de ensino” (Pozebon e Lopes, 2021). A partir desse texto foi debatido sobre a importância da identidade docente e as práticas realizadas no artigo e nas experiências vivenciadas pelos professores pesquisadores integrantes do GCiMat. Tendo como base a reflexão feita, decidiu-se pela



investigação sobre a formação de professores no curso de Licenciatura em Matemática do IFPR Câmpus Campo Largo e, a partir daí, definiu-se como instrumento de pesquisa a elaboração de um questionário semiestruturado para os estudantes do referido curso.

O questionário elaborado possui um total de 15 perguntas, sendo 11 fechadas (objetivas) e 4 abertas (dissertativas). Em relação às questões objetivas, buscou-se encontrar informações referentes ao perfil discente, sobre a escolha e identificação com o curso de licenciatura em matemática. Dessa forma, as questões versaram sobre: semestre que estuda; faixa de idade; conclusão de ensino médio; qual modalidade cursou o ensino médio; se fez algum curso superior e quanto tempo ficou sem estudar quando começou a licenciatura; se já atua profissionalmente na escola; grau de dificuldade que atribui ao curso; motivos dessas dificuldades e se pretende atuar como docente após finalizar a graduação em licenciatura.

As questões abertas focaram sobre a escolha do curso de matemática; a expectativa em relação à licenciatura e sobre seu maior desafio. A última pergunta, a que mais se aproxima com o objetivo da pesquisa, refere-se ao fato 'se' o estudante se identifica ou 'se' imagina como professor, justificando o porquê do sim ou não.

A próxima etapa foi a aplicação do questionário por meio de formulário da plataforma do Google, isso ocorreu entre os meses de julho de 2022 a abril de 2023, para todas as turmas do curso de Licenciatura em Matemática do IFPR Câmpus Campo Largo, ou seja, um total de cinco turmas naquele momento. O *link* para o questionário foi repassado pelos professores pesquisadores ao final de uma de suas aulas. As respostas não possuem identificação dos estudantes, garantindo o anonimato, o que pode proporcionar uma segurança maior para os participantes responderem.

Para finalizar, realizou-se a tabulação das respostas objetivas de duas formas: com o total de estudantes de determinado ano e com a divisão por ano e turma.

No que diz respeito às questões abertas, utilizou-se a Análise de Conteúdo que, segundo Bardin (2016, p.15), é um conjunto de instrumentos metodológicos em constante aperfeiçoamento, utilizados para examinar discursos que abrangem uma ampla variedade de conteúdos e formas. Sousa e Santos (2020) argumentam que a técnica de pesquisa e Análise de Conteúdo é composta por três fases distintas: (1) pré – análise: em que o pesquisador irá definir o objetivo da pesquisa e formular questões específicas que serão respondidas por meio da análise; (2) exploração do material, categorização ou codificação: os materiais são coletados e preparados para a análise; (3) tratamento dos resultados, inferências e interpretações: a análise propriamente dita acontece agora, com a



interpretação dos dados codificados, identificando padrões, tendências e relações conceituais. Assim, o grupo de pesquisadores, por meio de análise das respostas, chegou às seguintes categorias das respostas dos estudantes, por questão, conforme o Tabela 1.

Tabela 1

Categorias de Análise das Respostas dos Estudantes

Questão	Categorias
Por que optou pelo curso de Matemática?	Ama/Gosta; Trampolim para outra área; Ser professor; Identificou-se como um professor; Dos cursos disponível, o que mais gostou; Oportunidade e tempo; Ter uma graduação; Desafio
Qual sua expectativa em relação ao curso de licenciatura em matemática?	Aprender Matemática; Carreira, Ser professor; Como ensinar; Terminar o curso e ter Diploma/Graduação; Inconclusivo.
Até o momento, qual é o maior desafio/dificuldade que enfrenta ou enfrentou no curso?	Questões pessoais; Leitura; Disciplinas específicas na matemática; Defasagem de aprendizagem; Disciplinas não específicas da matemática
Nesse momento, você se identifica ou se imagina como professor?	Sim; Não; Ainda não (perspectiva futura)

Após as tabulações dos dados, estabelecimento das categorias de análise, passa-se para os resultados obtidos.

4 RESULTADOS

Objetiva-se, nesta seção, analisar o perfil dos estudantes e discutir os resultados a partir dos estudantes que responderam à pesquisa. No ano de 2022, participaram da investigação duas turmas, uma que cursava o primeiro período e outra que cursava o quinto período. Já em 2023, houve o envolvimento das turmas que estavam no primeiro, no terceiro e no sétimo períodos. Alguns estudantes que estavam, em 2023, no terceiro e no sétimo períodos podem ser os mesmos que estavam, em 2022, no primeiro e no quinto



períodos em 2022. Como o questionário oferece anonimato, não há como analisar as respostas do mesmo estudante em diferentes anos. É possível, apenas, comparar as respostas totais entre turmas.

Totalizaram, respectivamente, 30 estudantes participantes da pesquisa em 2022 (21 do primeiro e 9 do quinto período) e 26 estudantes em 2023 (9 do primeiro, 11 do terceiro e 6 do sétimo período), sendo 14 do sexo feminino e 16 do sexo masculino, em 2022, e 14 do sexo feminino e 12 do sexo masculino, em 2023. No ano de 2022, a metade dos estudantes tinha 30 anos ou mais. Em 2023, mais da metade dos estudantes tinha a idade de 30 anos ou mais, dos quais um número significativo evadiu do curso.

Cerca de 42% dos estudantes que responderam ao questionário ingressaram na licenciatura após 3 anos do término do ensino médio, demonstrando a existência de um hiato entre a conclusão da educação básica e o ingresso no ensino superior.

Observa-se, também, que 87,5% dos estudantes respondentes do questionário que cursam a licenciatura em matemática são egressos do ensino médio regular. Os estudantes egressos do Ensino Médio integrado à educação técnica e profissional vieram de cursos não relacionados à formação de docentes. Esse perfil de formação manteve-se semelhante entre os ingressantes de 2022 e 2023.

A proporção dos estudantes que terminaram o ensino médio e ingressaram no curso de licenciatura com intervalo menor que 1 ano é de 25% e 33%, respectivamente, nos anos de 2022 e 2023. Quanto aos estudantes que ingressaram na graduação após 3 anos de conclusão do ensino médio, a proporção é de 43% e 60%, respectivamente, nos anos de 2022 e 2023.

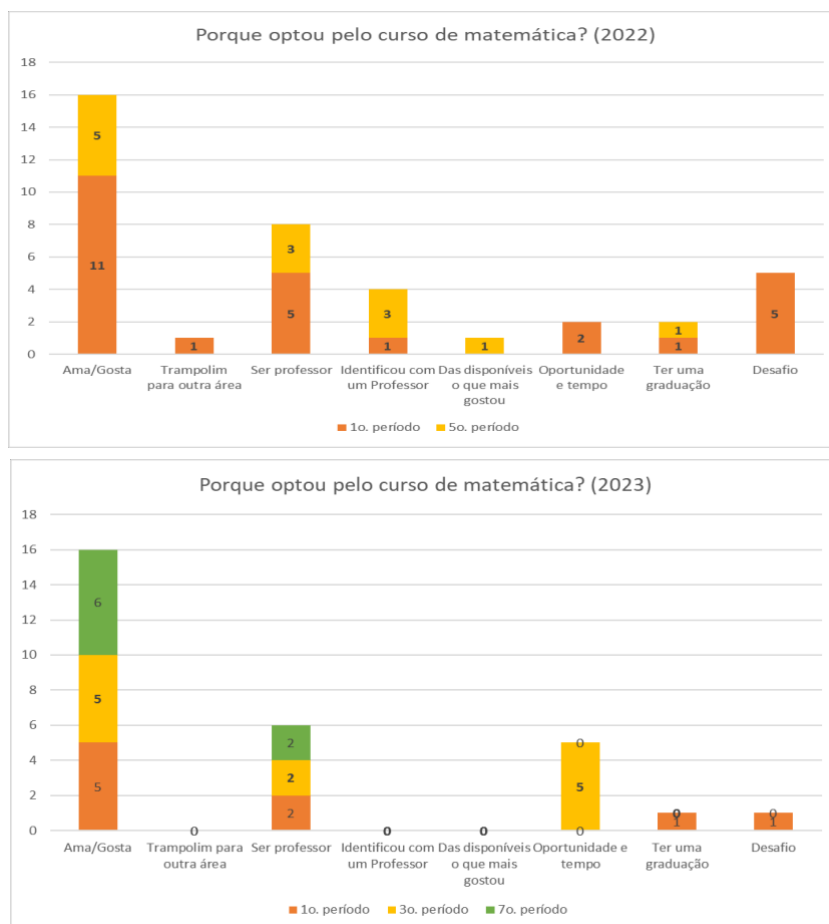
Ainda em relação ao perfil geral dos estudantes, observou-se um aumento, entre os ingressantes em 2022 e 2023, do percentual de estudantes que já trabalham ou estagiam em escolas, juntamente com os estudos. O percentual de estudantes que não atuam nas escolas é mais alto, sendo 73% e 65%, respectivamente, dos ingressantes em 2022 e 2023.

Diante disso, pode-se afirmar que, num primeiro olhar, o estudante que ingressa no curso de Licenciatura em Matemática do Câmpus Campo Largo do IFPR é um sujeito que saiu do ensino médio há algum tempo, com idade superior a 24 anos e que não está familiarizado com a escola como ambiente de trabalho. Além disso, nota-se que estudantes que fogem à regra que delinea o perfil do ingressante, isto é, estudantes abaixo de 24 anos de idade, são aqueles que apresentam menor índice de evasão. Para prosseguir com a análise, é preciso considerar os gráficos abaixo:



Figura 1

Gráficos sobre a questão “Por que optou pelo curso de matemática?”



Em relação às motivações dos estudantes para o ingresso no curso de licenciatura em matemática, conforme os gráficos acima, ressalta-se que a principal motivação é amar/gostar de matemática. O “ser professor” é o segundo elemento com maior destaque. No ano de 2022, apresenta-se maior diversidade de motivações para ingresso no curso. A aparente divergência entre as motivações de um ano para outro pode ser explicada pela diversidade de sujeitos que responderam às pesquisas, que foi maior em 2023.

Além disso, alguns estudantes que responderam à pesquisa em 2022 permaneceram no curso e, responderam novamente a pesquisa em 2023. Isso significa que nos dados estão contabilizados algumas respostas do mesmo estudantes em ano diferente. O fato destes estudantes terem permanecido no curso pode ter alterado suas visões a respeito das suas próprias motivações.

Chama a atenção, também, a opção pelo curso não ser, primordialmente, “ir para a sala de aula”, mas “ser professor” e identificar-se com a disciplina, isto é, a maioria dos estudantes responderam que ingressaram no curso para serem professores e por



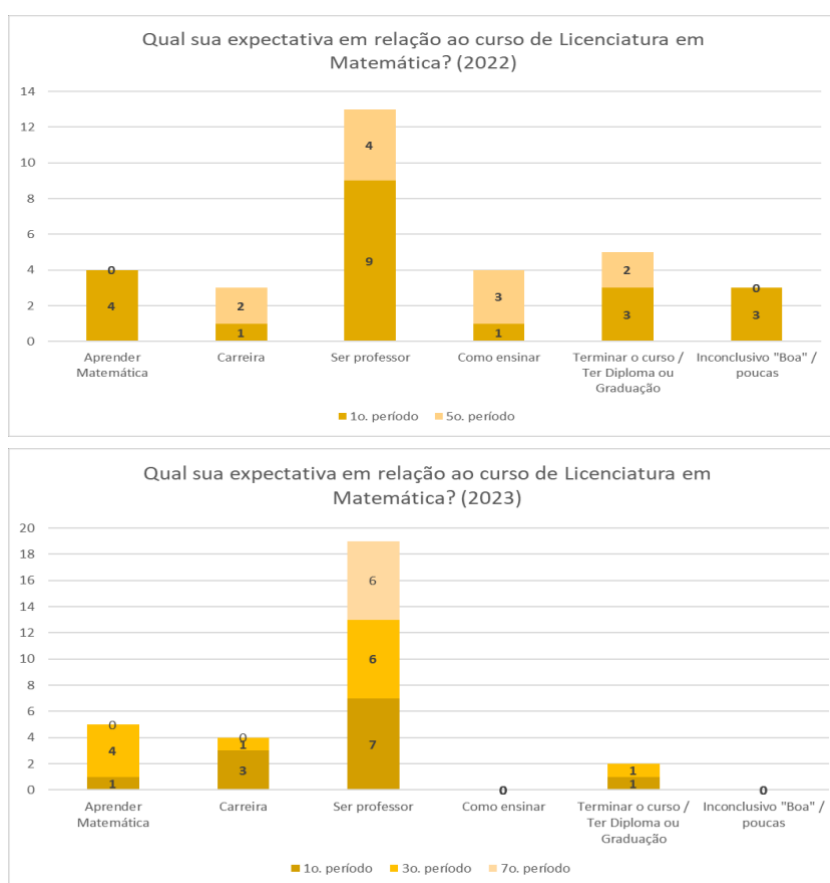
identificarem-se com a disciplina, mas não para poder “ir para a sala de aula”. Trata-se de uma problemática que pode ser discutida no âmbito de uma investigação posterior, que voltaria o olhar para as razões que conduzem os estudantes do curso de licenciatura a vislumbrar o futuro como sujeitos que serão “professores”, mas não como sujeitos que estarão em sala de aula, exercendo de fato a profissão docente. “Ser professor” corresponderia a estar em sala de aula, trabalhando como agente de ensino?

Outra questão que apareceu no levantamento dos dados é que os estudantes escolherem fazer o curso porque trata-se de um “desafio”. Ademais, alguns indicaram que o ingresso foi motivado para que o curso servisse como caminho para acessar outro curso de graduação, ou seja, a baixa procura pelo curso de licenciatura em matemática e o fato de seus componentes curriculares estarem presentes em vários cursos da área de exatas pode ser entendido como uma possível justificativa.

Agora, passa-se aos dados dos gráficos apresentados a seguir:

Figura 2

Gráficos sobre a questão “Qual sua expectativa em relação ao curso de Licenciatura em Matemática?”





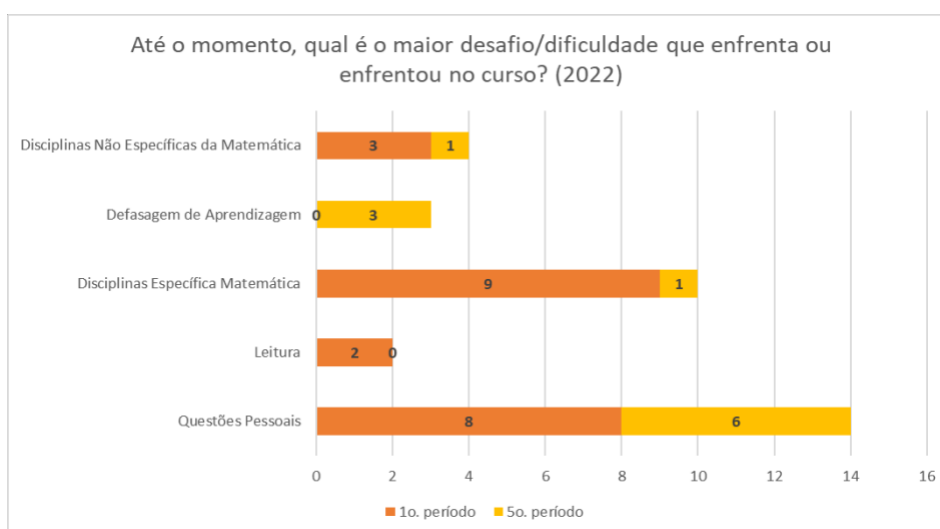
Os dados acima versam sobre as expectativas com relação ao curso de licenciatura em matemática. Observa-se que a maioria dos estudantes espera tornar-se professor. Diante dos dados dos gráficos anteriores, juntamente com estes apresentados acima, nota-se uma divergência importante no que diz respeito à motivação para ingresso no curso. A maioria dos estudantes respondeu que optou pelo curso por gostar de matemática. Poucos responderam que se sentiram motivados a ingressar no curso por quererem ser professores.

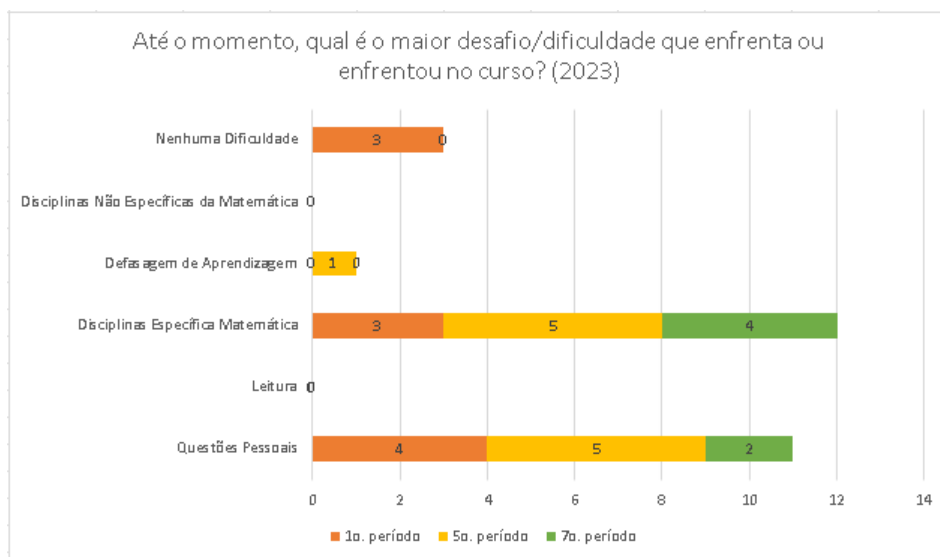
As expectativas, por outro lado, concentram-se no tornar-se professor. Nas turmas mais avançadas, isto é, nas turmas de 3º, 5º e 7º períodos, pode-se inferir que o percurso formativo contribuiu para a consolidação das expectativas de, ao final do curso, tornar-se professor/a. Assim, chama a atenção que quanto mais tempo de estudo, maior é a expectativa para “ser professor”. Destaca-se, nas categorias de análise, que surgiram questões que não são “ser professor”, mas convergem com a ideia de “como ensinar” ou “carreira”. Percebe-se que há um conceito de que além de se tornar docente é preciso estar qualificado para a atuação e se preparar para a prática docente.

A questão apresentada na Figura 1 sobre amar/gostar de matemática pode estar relacionada com a categoria “aprender matemática” exposta na Figura 2, uma vez que existe uma expectativa de aprender aquilo que se gosta. Também pode estar relacionada com a eventual identificação como professor, pois, para poder ensinar, é necessário aprender.

Figura 3

Gráfico sobre “Qual é o maior desafio/dificuldade que enfrenta ou no curso?”





Sobre as dificuldades que os estudantes apresentam, conforme a Figura 3, há um dado interessante: por um lado, a maioria optou pelo curso por amar/gostar de matemática e, por outro, há muitos estudantes que afirmaram ter dificuldades com as disciplinas específicas de matemática. Se considerar as respostas da questão sobre as causas das barreiras apresentadas em relação ao curso, mais da metade dos estudantes tem dificuldade com os conhecimentos prévios relacionados à matemática básica. Outra dificuldade que se destaca é a questão pessoal, que geralmente está relacionada com o problema em organizar uma rotina de estudos (41%), conciliar estudos com família (30%) e trabalho (53%).

Mais da metade dos estudantes considera que a principal dificuldade está na relação de estudar e trabalhar. Esse dado aponta para o perfil do estudante trabalhador. Historicamente, os Institutos Federais recebem estudantes trabalhadores. Esse dado é relevante na medida em que indica a necessidade de se pensar cursos de graduação capazes de promover a aprendizagem desse público crescente do ensino superior. A figura do estudante de classe média e alta que adia o ingresso no mercado de trabalho para depois dos estudos superiores já não é tão comum quanto há 20, 30 anos atrás.

Em relação ao grau de dificuldade apresentado no curso, mais da metade dos estudantes consideram o curso difícil ou muito difícil, e não houve estudantes que consideram o curso fácil ou muito fácil. De 2022 para 2023, observamos que a percepção dos estudantes em relação ao grau de dificuldade do curso aumentou, fato que pode ser justificado pelo progresso dos alunos no curso. Acredita-se, portanto, que esse dado exige, uma investigação mais profunda. Uma das hipóteses é a defasagem de aprendizagem que



acompanha os estudantes dos cursos de graduação. Esse é um outro fator que se tornou uma constante no ensino superior.

Figura 4

Gráficos sobre a questão “Você se identifica ou se imagina como professor?”



Na Figura 4, observa-se as respostas dos estudantes à pergunta: “você se identifica ou se imagina como professor?”. A maioria dos estudantes respondeu que se identifica ou se imagina como professor. Outro dado importante é o movimento de maior identificação como professor conforme se passam os anos e períodos do curso, isto é, de um período para o outro, o número relativo de estudantes que não se identifica ou não se imagina como professor diminui e o número relativo de estudantes que se identifica ou se imagina como professor aumenta. Acredita-se que a presença de componentes relacionados à atividade docente desde o primeiro período contribui para esse movimento. Como mencionado no início dessa seção, não foi possível fazer comparação das resposta de um mesmo estudante em períodos diferentes, devido ao anonimato do questionário.



5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo partiu da seguinte problemática: Quais as percepções os estudantes do curso de Licenciatura em Matemática do IFPR *Campus* Campo Largo apresentam sobre o “ser professor”? A partir dessa pergunta objetivou-se identificar elementos que contribuam para a compreensão de ‘como’ os estudantes constroem a identidade do “ser professor” ao longo do curso de licenciatura em matemática.

De acordo com os resultados obtidos e análises feitas, constatou-se que a identidade docente parece ser um problema relevante na trajetória acadêmica e profissional para uma parte significativa dos estudantes que responderam à pesquisa. Os dados indicam alterações na percepção dos estudantes sobre a docência e sobre sua futura atuação profissional, o que pode significar um movimento de constituição de uma identidade profissional docente. As motivações iniciais parecem sofrer modificações durante os estudos na licenciatura. No lugar da curiosidade pelo curso ou o simples gosto pela matemática passa-se gradativamente para uma postura de querer ensinar ou atuar como professor.

É relevante considerar que essa pesquisa foi um estudo do caso do curso de Licenciatura do *Campus* Campo Largo e pode não refletir a realidade dos cursos de Licenciatura do IFPR ou fora dele. Entende-se que este estudo pode ser replicado em outras instituições para colaborar com o entendimento sobre a formação docente nos Institutos Federais.

REFERÊNCIAS

- Alarcão, I. (2013). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo, SP: Cortez.
- Azzi, S. (2012). Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In PIMENTA, S. G. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. (pp. 39-67). São Paulo: Cortez.
- Bardin, L. (2016). *Análise de Conteúdo*. São Paulo, SP: Edições 70.
- Brasil. (2008). *Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008*. Diário Oficial da União.
- Fontana, F. (2018). Técnicas de pesquisa. In MUZUCATO, T. *Metodologia da pesquisa e do trabalho científico*. (pp. 59-78). Petrópolis, SP: FUNEPE.



- Frauches, P. F. (2015). *Docência no ensino superior: Um perfil dos saberes que fundamentam a prática pedagógica de docentes que atuam em cursos de ciências contábeis* [Dissertação de mestrado, Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado]
- Günther, H. (2006). Pesquisa Qualitativa versus Pesquisa Quantitativa: Esta é a questão? *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Recuperado de <https://www.scielo.br/j/ptp/a/HMpC4d5cbXsdt6RqbrmZk3J/?format=pdf&lang=pt>
- Marx, K. (2008). *O 18 Brumário de Luís Bonaparte*. São Paulo, SP: Martins Claret.
- Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Pimenta, S. G. (2012). Formação de professores: identidade e saberes da docência. In Pimenta, S. G. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. (pp. 15-38). São Paulo: Cortez.
- Pimenta, S. G.; LIMA, M. S. L. (2010). *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez.
- Pozebon, S., & Lopes, A. R. L. V. (2021). O futuro professor como sujeito em formação: reflexões sobre a significação da atividade de ensino. *Proposições*. Recuperado de <https://www.scielo.br/j/pp/a/vDkKchB4fP9Rx8Zj4XVrNGp/?format=pdf&lang=pt>
- Saviani, D. *Pedagogia Histórico-crítica: Primeiras aproximações*. 9. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2005.
- Schön, D. A. (2003). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Sousa, J. R. de, & Santos, S. C. M. dos (2020). Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa. *Pesquisa e Debate em Educação (CAEd/UFJF)*. Recuperado de <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/download/31559/22049/134370>
- Tardif, M. (2014). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Yin, R. K. (2015). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 5. ed. Porto Alegre, RS: Bookman.

NOTAS

TÍTULO DA OBRA

De estudante a professor: a construção da identidade docente na licenciatura em matemática

Samuel Carlos Wiedemann

Doutor em Educação - UTP

Instituto Federal do Paraná, Câmpus Campo Largo, Brasil

samuel.wiedemann@ifpr.edu.br

<https://orcid.org/0000-0002-1685-3652>

Sander Joner

Doutor em Métodos Numéricos em Engenharia - UFPR

Instituto Federal do Paraná, Câmpus Curitiba, Brasil

sander.joner@ifpr.edu.br

<https://orcid.org/0000-0003-0593-4032>



Diego Manoel Panonceli

Mestrado em Matemática Aplicada - UFPR
Instituto Federal do Paraná, Câmpus Campo Largo, Brasil
diego.panonceli@ifpr.edu.br
<https://orcid.org/0009-0007-2312-6393>

Ângela Paloma Zelli Wiedemann

Mestrado profissional em Ensino de Ciência e Tecnologia - UTFPR
Instituto Federal do Paraná, Câmpus Campo Largo, Brasil
angela.wiedemann@ifpr.edu.br
<https://orcid.org/0000-0003-1586-3020>

Rafael Henrique Santin

Doutor em Educação - UEM
Instituto Federal do Paraná, Câmpus Campo Largo, Brasil
rafael.santin@ifpr.edu.br
<https://orcid.org/0000-0002-8520-4592>

ENDEREÇO DE CORRESPONDÊNCIA DO PRINCIPAL AUTOR

Rua Engenheiro Tourinho, 829 – Vila Solene, Campo Largo, Paraná – Brasil. CEP: 83607-140

AGRADECIMENTOS

Agradecimento ao Instituto Federal do Paraná, Câmpus Campo Largo e aos estudantes do curso de Licenciatura em Matemática que participaram da pesquisa e contribuíram para esse trabalho.

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

Concepção e elaboração do manuscrito: S. C. Wiedemann, R. H. Santin, A. P. Z. Wiedemann, S. Joner, D. M. Panonceli
Coleta de dados: S. C. Wiedemann, S. Joner, D. M. Panonceli
Análise de dados: S. C. Wiedemann, S. Joner, D. M. Panonceli
Discussão dos resultados: S. C. Wiedemann, R. H. Santin, A. P. Z. Wiedemann, S. Joner, D. M. Panonceli
Revisão e aprovação: S. C. Wiedemann, A. P. Z. Wiedemann

CONJUNTO DE DADOS DE PESQUISA

O conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo não está disponível publicamente.

FINANCIAMENTO

Não se aplica.

CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM

Não se aplica

APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Para a época da pesquisa teve aprovação do comitê de Ética a partir da pesquisa de doutorado da autora Ângela Paloma Zelli Wiedemann. CAEE 64089422.4.0000.0214 – Aprovado 07/12/2022

CONFLITO DE INTERESSES

Não se aplica.

LICENÇA DE USO – uso exclusivo da revista. Os autores cedem à **Revemat** os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Licença Creative Commons Attribution](#) (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que **terceiros** remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os **autores** têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

PUBLISHER – uso exclusivo da revista. Universidade Federal de Santa Catarina. Grupo de Pesquisa em Epistemologia e Ensino de Matemática (GPEEM). Publicação no [Portal de Periódicos UFSC](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

EQUIPE EDITORIAL – uso exclusivo da revista

Mérciles Thadeu Moretti
Rosilene Beatriz Machado
Débora Regina Wagner
Karina Zolia Jacomelli Alves
Eduardo Sabel

HISTÓRICO – uso exclusivo da revista

Recebido em: 02-10-2025 – Aprovado em: 18-02-2025