

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
INSTITUTO DE MATEMÁTICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

**IDENTIDADE PROFISSIONAL NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE
MATEMÁTICA: UM MOVIMENTO (AUTO)BIOGRÁFICO**

GERSON DOS SANTOS FARIAS

Campo Grande - MS

2025

GERSON DOS SANTOS FARIAS

**IDENTIDADE PROFISSIONAL NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE
MATEMÁTICA: UM MOVIMENTO (AUTO)BIOGRÁFICO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática do Instituto de Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), junto à linha de pesquisa “Formação de Professores e Currículo”, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação Matemática.

Orientadora: Profa. Dra. Patrícia Sandalo Pereira

Campo Grande - MS

2025

BANCA EXAMINADORA

Profª. Dra. Patrícia Sandalo Pereira
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS/INMA)
Orientadora

Profª. Dra. Talamira Taita Rodrigues Brito
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB/DFCH)

Prof. Dr. Enio Freire de Paula
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
(IFSP/PEP)

Profª. Dra. Fernanda Malinosky Coelho da Rosa
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS/INMA)

Prof. Dr. Edvanilson Santos de Oliveira
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS/INMA)

As minhas futuras professoras e meus futuros professores de matemática,
que um dia me disseram, com a simplicidade de quem vê o essencial:

“Você é você, professor!”.

Essa frase, que guardo como um convite a reinvenção de si,
inspira e dá sentido a esta tese sobre as identidades que se constroem no caminho docente.

Que cada uma e cada um de vocês encontre, na profissão e na vida,
o espaço e a coragem para ser plenamente quem é -
e quem ainda pode vir a ser.

AGRADECIMENTOS

Registro aqui minha profunda gratidão a todas as pessoas que contribuíram para que eu chegasse até esta etapa. Realizo, mais uma vez, um sonho que é também coletivo.

Aos meus pais, Ana Claudia dos Santos Farias e Edson Vieira de Farias, minha base e referência. Guardo com ternura gestos simples, mas cheios de significado - como sair para trabalhar todos os dias e expressar o amor de uma família preta com a comida na mesa. Obrigado por construírem comigo a nossa história.

Ao meu irmão, André Luis dos Santos Farias, cuja presença se transformou, ao longo dos anos, em amizade e parceria. Acompanhar sua trajetória me orgulha e me fortalece.

Ao meu companheiro, Ricardo Diosnel Torres Lugo, por compartilhar comigo um amor leve, livre e verdadeiro. Obrigado por me acolher, por me ensinar o sentido de família e por me amar como eu sou. Nossa caminhada me lembra, diariamente, que o afeto também é uma forma de liberdade. Você aceitou o convite, e juntos seguimos construindo a nossa história de amor.

À minha amiga Lilian Oliveira Daniel, cuja força e delicadeza me inspiram dentro e fora da sala de aula. Estendo minha gratidão aos amigos e amigas do Grupo de Pesquisa Formação e Educação Matemática (FORMEM). Vivemos tempos inesperados, que só se tornaram mais leves graças à companhia de vocês.

À professora Eugenia Brunilda Opazo Uribe, a querida Tutis, pela atenção, pelas conversas que acolheram minhas inquietações e pelos gestos de cuidado. Sua presença marcou, de forma generosa, meu percurso formativo.

À professora Patrícia Sandalo Pereira, minha orientadora, por sua sensibilidade, paciência e firmeza. Suas palavras, inclusive nos momentos mais difíceis, trouxeram clareza e serenidade. Jamais me esquecerei do dia em que me apresentou o edital do concurso da UESB e me recebeu em sua casa para me orientar. Seu cuidado e confiança me sustentaram durante todo o processo. Serei eternamente grato.

Aos professores da banca - Talamira Taita Rodrigues Brito, Enio Freire de Paula, Fernanda Malinosky Coelho da Rosa e Edvanilson Santos de Oliveira - agradeço pelas contribuições que ampliaram o olhar deste trabalho e fortaleceram suas reflexões.

Aos futuros professores e futuras professoras do curso de Licenciatura em Matemática da UESB, campus de Vitória da Conquista - Bahia, que gentilmente compartilharam suas histórias de vida e formação. Sem vocês, esta pesquisa não existiria como é: plural, viva e construída coletivamente.

Aos meus colegas da área de Educação Matemática do curso de Licenciatura em Matemática da UESB - Ana Paula Perovano, Bárbara Cunha Fontes Ferreira, Galvina Maria de Souza, Jonson Ney Dias da Silva e Roberta D'Angela Menduni Bortoloti - agradeço pela parceria, pelo diálogo e pela acolhida. Em nome de vocês, estendo meus cumprimentos às pessoas que conheci na universidade e que tornaram meus dias mais alegres e significativos.

Às minhas amigas Suely de Oliveira Gonçalves e Juliane Freire dos Santos, por todo cuidado, carinho e amor. Desde minha chegada, nos conectamos de forma única, e seguimos construindo um laço de cumplicidade, respeito e amizade.

A todos os professores, professoras, amigos e amigas que fizeram parte da minha caminhada, deixo minha gratidão pelo incentivo, pelas conversas e pelos aprendizados.

A Deus, ao Universo e aos meus Ancestrais, pelas forças que me acompanham, pela intuição, pela proteção e pelos encontros que me guiam.

Que minha gratidão se renove sempre.

Cota Não é Esmola
Canção de Bia Ferreira e Doralyce

Existe muita coisa que não te disseram na escola
Cota não é esmola
Experimenta nascer preto na favela pra você ver
O que rola com preto e pobre não aparece na TV
Opressão, humilhação, preconceito
A gente sabe como termina, quando começa desse jeito
Desde pequena fazendo o corre pra ajudar os pais
Cuida de criança, limpa casa, outras coisas mais
Deu meio dia, toma banho vai pra escola a pé
Não tem dinheiro pro busão
Sua mãe usou mais cedo pra poder comprar o pão
E já que tá cansada quer carona no busão
Mas como é preta, pobre, o motorista grita: Não!
E essa é só a primeira porta que se fecha
Não tem busão, já tá cansada, mas se apressa
Chega na escola, outro portão se fecha
Você demorou! Não vai entrar na aula de história
Espera, senta aí, já já dá uma hora
Espera mais um pouco e entra na segunda aula
E vê se não atrasa de novo, a diretora fala
Chega na sala, agora o sono vai batendo
E ela não vai dormir, devagarinho vai aprendendo que
Se a passagem é 3,80 e você tem 3 na mão
Ela interrompe a professora e diz, 'então não vai ter pão'
E os amigos que riem dela todo dia
Riem mais e a humilham mais
O que você faria?
Ela cansou da humilhação e não quer mais escola
E no natal ela chorou, porque não ganhou uma bola
O tempo foi passando e ela foi crescendo
Agora lá na rua ela é a preta do sovaco fedorento

Que alisa o cabelo pra se sentir aceita
Mas não adianta nada, todo mundo a rejeita
Agora ela cresceu, quer muito estudar
Termina a escola, a apostila, ainda tem vestibular
E a boca seca, seca, nem um cuspe
Vai pagar a faculdade, porque preto e pobre não vai pra USP
Foi o que disse a professora que ensinava lá na escola
Que todos são iguais e que cota é esmola
Cansada de esmoladas e sem o dim da faculdade
Ela ainda acorda cedo e limpa três apê no centro da cidade
Experimenta nascer preto, pobre na comunidade
Cê vai ver como são diferentes as oportunidades
E nem venha me dizer que isso é vitimismo
Não bota a culpa em mim pra encobrir o seu racismo!
E nem venha me dizer que isso é vitimismo
Que isso é vitimi, que isso é vitimi, que isso é vitimismo
São nações escravizadas
E culturas assassinadas
É a voz que ecoa do tambor
Chega junto, venha cá
Você também pode lutar, ei!
E aprender a respeitar
Porque o povo preto veio para revolucionar
Não deixe calar a nossa voz, não!
Revolução
Nascem milhares dos nossos cada vez que um nosso cai

Essa música marca o meu ingresso no curso de licenciatura em matemática da UFMS em 2016 e a minha aprovação no concurso público como Professor do Magistério Superior da UESB em 2022, ambos pela política de cotas.
Gerson dos Santos Farias

FARIAS, Gerson dos Santos. **Identidade Profissional na Formação Inicial de Professores de Matemática: Um Movimento (Auto)biográfico**. 2025. 253 p. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Instituto de Matemática, Campo Grande, 2025.

RESUMO

Com vistas aos processos identitários, a nossa tese teve, como objetivo, analisar os movimentos de constituição da identidade profissional (IP) de futuros (as) professores (as) no curso de licenciatura em matemática da UESB de Vitória da Conquista, bem como conhecer as concepções de IP de futuros (as) professores (as) de matemática (FPM) no contexto da formação inicial e identificar nas narrativas autobiográficas os aspectos formativos dos processos de constituição da IP. O estudo buscou tensionar a seguinte questão de pesquisa: Que possíveis narrativas os (as) FPM elaboram sobre seu processo de constituição de IP? Para isso, dialogamos com um referencial teórico que contempla a discussão dos elementos presentes no movimento de constituição da IP na formação inicial de FPM. Assumimos a IP como um conjunto de histórias que atravessam a encruzilhada narrativa das nossas existências enquanto sujeitos-professores, como um mosaico identitário de uma obra inacabada, que se remonta a cada nova experiência de vida e de formação, e esse movimento envolve a percepção e a reinvenção de si e do outro como sujeitos históricos, culturais, sociais e políticos. Como referenciais metodológicos, adotamos a pesquisa (auto)biográfica, sustentada pela produção de narrativas autobiográficas por meio da técnica da entrevista narrativa autobiográfica. As histórias de vida e formação foram contadas por 8 (oito) FPM e analisadas a partir da perspectiva da leitura metafórica em três tempos: o perfil biográfico (Tempo I), as unidades de análise temática emergentes das leituras cruzadas (Tempo II) e a síntese do trabalho autobiográfico, destacando a potência dos participantes (Tempo III). Os resultados demarcam: a) a *motivação e a escolha pela docência* emergem de experiências pessoais, familiares e escolares, entrelaçadas em discursos de prestígio, desvalorização e resistência; b) as *concepções de matemática* são construídas a partir de memórias e vivências diversas - familiares, escolares, sociais e territoriais - que influenciam diretamente seus processos identitários; c) a *formação inicial* representa um choque entre expectativa e realidade, marcada pelo distanciamento entre a matemática da escola e da universidade, causando rupturas, tensões e reconstruções identitárias que revelam a necessidade de uma formação mais humana, integrada e coerente com o propósito de formar professores; d) a *participação no PIBID, nos estágios e em projetos formativos* emerge como ponto de virada na construção da IP, permitindo que os (as) FPM se reconheçam na docência; e) as *concepções de IP* apontam para um movimento plural - repleto de memórias, afetos, escolhas, contradições, reflexões e lutas - que se (re)inventa na relação consigo, com o outro e com a escola, encontrando na formação inicial um solo fértil para florescer e transformar-se; f) os *afetos, crenças e emoções* atravessam profundamente a constituição identitária, orientando percepções, escolhas e modos de agir, revelando como medo, insegurança, afeto e empatia se tornam forças que tensionam, desafiam e impulsionam a reflexão, a ressignificação e o pertencimento na formação docente. Dito isso, constatamos que a IP se constitui como um tecido vivo, costurado pela singularidade, coletividade e subjetividade de cada trajetória de vida e formação.

Palavras-chave: Formação de Professores. Pesquisa (Auto)Biográfica. Educação Matemática.

ABSTRACT

With a view to identity processes, our thesis aimed to analyze the movements of professional identity (PI) formation among future teachers in the mathematics undergraduate course at UESB in Vitória da Conquista, as well as to understand the conceptions of PI held by future mathematics teachers (FMTs) in the context of initial teacher training and to identify, in autobiographical narratives, the formative aspects of PI formation processes. The study sought to address the following research question: What possible narratives do FMTs develop about their PI formation process? To this end, we engaged with a theoretical framework that considers the discussion of the elements present in the PI formation movement in the initial training of FMTs. We understand the IP (Individualized Learning) as a set of stories that traverse the narrative crossroads of our existences as teacher-subjects, as an identity mosaic of an unfinished work, which is reassembled with each new life and training experience, and this movement involves the perception and reinvention of oneself and the other as historical, cultural, social, and political subjects. As methodological references, we adopted (auto)biographical research, supported by the production of autobiographical narratives through the autobiographical narrative interview technique. The life and training stories were told by 8 (eight) FPM (Teacher-Position) participants and analyzed from the perspective of metaphorical reading in three stages: the biographical profile (Stage I), the thematic analysis units emerging from the cross-readings (Stage II), and the synthesis of the autobiographical work, highlighting the potential of the participants (Stage III). The results indicate: a) the motivation and choice for teaching emerge from personal, family, and school experiences, intertwined in discourses of prestige, devaluation, and resistance; b) Conceptions of mathematics are constructed from diverse memories and experiences—family, school, social, and territorial—that directly influence their identity processes; c) Initial teacher training represents a clash between expectation and reality, marked by the distance between mathematics in school and university, causing ruptures, tensions, and identity reconstructions that reveal the need for a more human, integrated, and coherent training with the purpose of training teachers; d) Participation in PIBID, internships, and training projects emerges as a turning point in the construction of IP, allowing FPMs to recognize themselves in teaching; e) Conceptions of IP point to a plural movement—full of memories, affections, choices, contradictions, reflections, and struggles—that reinvents itself in relation to oneself, to others, and to the school, finding in initial teacher training fertile ground to flourish and transform itself; f) Affections, beliefs, and emotions profoundly permeate identity formation, guiding perceptions, choices, and ways of acting, revealing how fear, insecurity, affection, and empathy become forces that create tension, challenge, and drive reflection, re-signification, and belonging in teacher training. That said, we observe that identity formation is constituted as a living fabric, woven together by the singularity, collectivity, and subjectivity of each life trajectory and training experience.

Keywords: Teacher Training. (Auto)Biographical Research. Mathematics Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Nuvem de palavras dos resumos	47
Figura 2 - Análise de similitude dos resumos	49
Figura 3 - Dendrograma da CHD dos resumos	51

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Pesquisas que compõem o <i>corpus</i> de análise	54
Quadro 2 - Dados das entrevistas narrativas autobiográficas	112

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição de trabalhos por estado	44
Tabela 2 - Número de trabalhos por ano de defesa	45
Tabela 3 - Número de trabalhos por nível	45
Tabela 4 - Quantitativo de trabalhos por orientador (a)	46

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BA - Bahia

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CPTL - *Campus* de Três Lagoas

DCET - Departamento de Ciências Exatas e Tecnológicas

DFCH - Departamento de Filosofia e Ciências Humanas

DP - Desenvolvimento Profissional

FORMEM - Grupo de Pesquisa Formação e Educação Matemática

FPM - Futuros (as) Professores (as) de Matemática

IFSP - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

INMA - Instituto de Matemática

IP - Identidade Profissional

MS - Mato Grosso do Sul

PEP - *Campus* Presidente Epitácio

PET - Programa de Educação Tutorial

PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PRP - Programa de Residência Pedagógica

SESEMAT - Seminário Sul-Mato-Grossense de Pesquisa em Educação Matemática

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UESB - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

SUMÁRIO

O ENTRELAÇAR DE FIOS DE HISTÓRIAS DE UMA TESE	17
1 QUEM É O (A) PROFESSOR (A) DE MATEMÁTICA? MAPEANDO SUBJETIVIDADES DO NARRAR	36
1.1 As pistas investigativas de uma encruzilhada narrativa	36
1.2 Identidade Profissional, Formação e Matemática: por onde os estudos nos orientam? ...	43
1.3 Travessias identitárias e os modos de narrar a vida	53
2 IDENTIDADE PROFISSIONAL: ENTRE DIÁLOGOS, FORMAÇÃO E REFLEXÃO	78
2.1 Identidade: a experiência, a narrativa e a vida	78
2.2 O ser da identidade: um diálogo entre diferentes concepções	83
2.3 Identidade profissional na formação inicial de professores (as) de matemática	90
3 A PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA NA FORMAÇÃO INICIAL: PEGADAS IDENTITÁRIAS	96
3.1 A pesquisa (auto)biográfica: notas identitárias	97
3.2 O contexto, o convite e as estratégias de uma pesquisa com narrativas	101
3.3 A entrevista narrativa como acesso ao território do eu.....	106
3.4 Desvendando narrativas identitárias: uma leitura compreensiva e interpretativa	113
4 ENTRELAÇAMENTOS NARRATIVOS, FORMATIVOS E IDENTITÁRIOS DE FUTUROS (AS) PROFESSORES (AS) DE MATEMÁTICA	118
4.1 Perfil biográfico: o que contam as histórias de vida?	119
4.2 Identidade na formação inicial: marcas de um processo narrativo	150
4.2.1 Motivação e escolha pela docência	152
4.2.2 Concepções de matemática	160
4.2.3 Formação inicial	171
4.2.4 Participação no PIBID, nos estágios e em projetos formativos	185
4.2.5 Concepções de identidade profissional	197

4.2.6 Afetos, crenças e emoções	208
4.3 Mosaico identitário em construção: um exercício de síntese	217
TECER FIOS DE HISTÓRIAS NÃO TEM FIM	222
REFERÊNCIAS	231
ANEXO	242
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	242
Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética e Pesquisa	247
APÊNDICE	251
Quadro de Informações sobre o Perfil do Grupo	251
Proposta de Entrevista	252

O ENTRELAÇAR DE FIOS DE HISTÓRIA DE UMA TESE

Eu preciso escrever a nossa tese. Os dias estão passando e eu tenho sentado em frente ao computador, na tentativa de rabiscar letras, sílabas, frases e versos. As primeiras folhas são sempre as mais difíceis. No ônibus não é diferente; nas idas e vindas para o trabalho, tenho observado histórias de vida, na busca por conjecturar estruturas que me inspirem a rascunhar textos. Já na sala de aula, especialmente nos componentes de Estágio Supervisionado (ES), tenho me nutrido com as experiências que (res)significam o meu processo identitário, como homem negro, gay, pesquisador narrativo e professor de matemática. Os tão sonhados primeiros anos de docência chegaram, uma vitória! Somados a isso, vieram os obstáculos de conciliar o processo de doutoramento e a produção de uma pesquisa narrativa com uma jornada de trabalho no curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), *campus* de Vitória da Conquista.

Neste emaranhado, eu também me transformo, vou compondo a minha identidade profissional (IP) a partir de um mosaico formativo. Talvez seja essa a virada necessária em um doutorado, a compreensão de que a tese acontece no plano da vida; e a vida acontece no plano narrativo, por isso, insisto em me movimentar a partir das experiências que me atravessam, dos fios de história entrelaçados aos meus, na luta constante por nos reafirmarmos como protagonistas das nossas próprias histórias. A escrita em primeira pessoa, então, demarca esse lugar, ora no singular, ora no plural, demonstrando o grito de nossa existência, que brada por uma pesquisa com a experiência.

Agora no doutorado, as indagações parecem surgir a todo momento: Será que as palavras conseguirão capturar o meu processo de doutoramento? Além disso, quais são as palavras que devo escolher para a produção de uma tese? As pistas começam a surgir, os calafrios e o medo também e, em um exercício inventivo, começo a criar possibilidades; por conta disso, prefiro utilizar “nossa tese”. Porque entendo o doutorado como um coletivo de forças, como um espaço de ressignificação do conhecimento, como uma oportunidade de transformação da nossa realidade. E embarcar nessa aventura figura ser um dos maiores desafios que já enfrentei, em razão da metamorfose que tenho vivido nos últimos anos.

Eu tinha um “plano”: ingressar no mestrado, no doutorado, atuar como professor da Educação Básica e, por fim, já com certa experiência, ser aprovado em um concurso público

para o Ensino Superior, pois, como contei na dissertação¹, trago comigo o desejo de contribuir com a formação de FPM. Falar sobre isso me transporta para um lugar de afeto, na busca por memórias dos meus eternos professores, meus pais, Ana Claudia e Edson Vieira, seguidos das professoras Marilene, Eliedete, Eugenia e Patrícia, que contribuem para a minha formação como professor e pesquisador narrativo do campo da Educação Matemática.

Também não posso deixar de mencionar as professoras e professores em formação, que fazem parte dos componentes que construímos no curso de licenciatura em Matemática da UESB, *campus* de Vitória da Conquista. Vocês fazem parte da minha história e me inspiram neste processo formativo! Como vocês já me disseram um dia: “*Você é você, professor!*”. Nesse dia eu percebi que a temática da identidade faz parte de mim e, de alguma forma, se conecta com aquelas e aqueles que se abrem para as experiências formativas que compõem o bojo da docência em Matemática.

Onde, a partir dos cacos de um grande mosaico formativo, vou (re)montando a minha IP, que acontece no plano da vida, a partir da produção narrativa como “[...] caminho para o entendimento da experiência” (Clandinin; Connelly, 2015, p. 27). Dado que “[...] as narrativas, com seus vieses identitários, têm fertilidade significativa para a compreensão da práxis formativa e profissional, uma vez que permitem o movimento, [...] dialético e dialógico, pessoal e interpessoal [...], imbuído na atividade de narrar, que traz à tona [...]” (Ibiapina, 2011, p. 9) o ecoar de vozes dos sujeitos da experiência.

Acontece que a atividade de narrar não é linear, minha história também não é, em virtude dos fatos não obedecerem a uma sequência programada e o movimento da vida ocorrer com a contração das experiências, que são “[...] as histórias que as pessoas vivem. As pessoas vivem histórias e é no contar dessas histórias que essas pessoas se reafirmam. Modificam-se e criam novas histórias” (Clandinin; Connelly, 2015, p. 27). A produção de uma tese de doutorado também não é linear, não vejo essa prerrogativa, muito pelo contrário, vejo idas e vindas em um labirinto que, certamente, em dado momento irá culminar em um *continuum* formativo, com pontos de partida, para uma travessia reflexiva que modifica os sujeitos-narradores de vida e formação.

Este é o convite que eu gostaria de deixar, o convite para uma *tese viva*, que nos toque de alguma forma, nos provoque a refletir com os nossos processos identitários, nos sensibilize

¹ Título: Narrativas autobiográficas do percurso formativo de egressos da Licenciatura em Matemática da UFMS/CPTL. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/4523>. Acesso em: 15 mar. 2024.

a perceber a narrativa como “[...] alternativa formativa, [...] como espaço de reflexão, pelas histórias de vida do sujeito-narrador, cujo exercício de contar a vida, historicizando-a, representa, na pesquisa, um momento no seu processo de formação” (Brito; Lima, 2011, p. 89). Uma tese que vive em mim. Uma tese que vive em nós. Uma tese que se materializa na nossa atividade de narrar. Uma tese que ressignifique o nosso tornar-se professor de matemática. Uma tese que dialogue com a IP de professores (as) de matemática. Uma tese produzida pelas narrativas de FPM do curso de licenciatura em matemática da UESB. Uma tese que inaugure um outro modo de produzir pesquisa no campo da formação de professores. Este é o desejo que me move a pesquisar com as nossas experiências formativas. Eu aceito o desafio e espero que você aceite também.

Aceitar esse desafio pode ser um complicador; algumas das minhas vivências no curso de Licenciatura em Matemática dizem isso. Sobretudo, quando ouço - “*Professor, eu achei que a pesquisa deveria ser escrita somente na terceira pessoa*”; “*Mas o correto não é estar longe do texto?*”; “*Sempre escrevi de modo formal e distante da pesquisa!*”; “*Não chegue muito perto, para não contaminar os dados*”. Essas falas revelam um modo de produzir pesquisa atrelado a um certo formalismo, que, de forma exacerbada, pode sufocar o pesquisador e contribuir para a produção de uma narrativa dominante (Clandinin; Connelly, 2015). Eu não me vejo nesse lugar. Não é a pesquisa que eu acredito, nem tão pouco a Educação Matemática que tenho produzido.

Por conta disso, tenho reinventado a minha trajetória como professor e pesquisador, rompendo com a narrativa de uma história única (Adichie, 2019), na qual, a partir dos processos de subjetivação, “[...] encontrei uma forma de refletir profundamente sobre as minhas práticas, trazendo à tona as memórias que me constituem como me tornei [...]” (Brião, 2017, p. 32). É com essa forma que produzimos a nossa tese de doutorado, adotando a pesquisa narrativa como fenômeno e método de estudo (Clandinin; Connelly, 2015); como alternativa de “[...] pesquisa-formação, instituindo a legitimidade do conhecimento (r)elaborado pela pessoa que ao narrar se forma (Narrar é preciso!). Ele responde à pergunta: Como a pessoa que narra se (trans)forma ao narrar?” (Passeggi, 2020, p. 74); como dispositivo autobiográfico e identitário, “[...] no enquadramento de sua fertilidade como significativa ferramenta de intervenção na práxis formativa e na práxis profissional” (Brito; Lima, 2011, p. 88). Pois,

Compreender a narrativa nesta dimensão comporta associá-la à perspectiva dialógica dos sujeitos, à sua dimensão reflexiva e formativa. A dialogicidade,

neste caso, faculta o entendimento acerca da vida vivida e contada, autobiografada, configurada pela história pessoal, pela experiência temporal, contidas nos relatos memorialísticos que engendram a singularidade de cada percurso de vida, dotando de sentido a condição existencial de cada sujeito da narrativa (Brito; Lima, 2011, p. 88).

A vida vivida e contada é o motor que nos movimenta a todo o momento, nos colocando como narradores de um processo que é complexo, dinâmico e inconcluso. Aqui me refiro à nossa identidade, que, com o passar dos anos, toma corpo, toma forma, toma vida e, se torna IP, entranhada a cada uma das experiências que atribuem a ela significado, sentido, singularidade e coletividade. E como um dos narradores desta história, me apresento a você.

Meu nome é Gerson dos Santos Farias, tenho 27 anos, sou um homem negro, de pele parda, gay e nascido e criado no interior de São Paulo, em Andradina. Filho de Ana Claudia dos Santos Farias e Edson Vieira de Farias, que ainda seguem por nossa cidade, juntamente com meu irmão, André Luis dos Santos Farias. Os meus pais são os meus maiores professores, como disse na abertura da minha caixa de lembranças. Nas minhas aulas sou, frequentemente, questionado sobre as minhas inspirações e com muito orgulho menciono nossa história.

Nos falamos quase todos os dias e eles sempre me perguntam: *Como vai o doutorado?* E eu dou um sorriso e respondo: - *Vai bem, caminhando, na medida do possível.* Essa pergunta me reporta às memórias que fazem parte da minha trajetória pessoal e profissional, porque em casa sempre entendemos a luta do outro como um compromisso nosso, ou seja, os meus pais vivenciaram comigo cada uma das etapas do meu percurso formativo. Eu preciso dizer que, às vezes, ocultei algumas coisas, sobretudo as violências enfrentadas no ambiente acadêmico. Gosto de falar que a minha mãe e o meu pai me prepararam para o mundo, o qual eu não imaginava ser tão cruel. Sei que essas palavras são duras, mas quando se é um menino negro e gay, você precisa se tornar forte e, isso, eu entendi logo cedo. Não sei se eu queria que as coisas fossem assim. Eu não fui forte o tempo todo e hoje entendo que não preciso ser.

A infância então ganha outros contornos, já não sendo mais tão colorida. Somasse a isso o fato da descoberta (os outros descobriram, porque eu já sabia!) da minha orientação sexual. O que me levou a um lugar solitário, onde, mesmo estando rodeado por muitos colegas, eu precisava esconder parte de mim. Fiz isso até o final do meu Ensino Médio. E como estratégia de sobrevivência me apeguei aos estudos, sobretudo nas Artes e na Matemática. Era um lugar seguro. Eu sinto que lá eu podia inventar mundos, colorir as paredes do meu quarto e experimentar a vida. Foram nesses momentos que eu comecei a me apegar à narrativa do

número um, aquela que prega uma suposta necessidade de ser o primeiro em tudo; esse parece ser um marco na história de muitas pessoas negras.

Eu sentia que os meus pais se empenhavam e isso fazia com que eu me cobrasse de maneira exagerada, como se quisesse equilibrar o fato (para muitos o “fardo”) da minha orientação sexual com o forte apego aos estudos. Depois de muito tempo entendi que a minha existência não é um fardo. Meus pais pareciam teorizar estratégias de sobrevivência e praticar algumas nuances de uma educação como prática de liberdade, como a de Paulo Freire e bell hooks². Hoje eu entendo isso. Ela me ensina algo já enraizado na educação negra ancestral, pois a narrativa do número um está ligada ao fato de aprendermos “[...] desde cedo que nossa devoção ao estudo, à vida do intelecto, era um ato contra-hegemônico, um modo fundamental de resistir a todas as estratégias brancas de colonização racista” (hooks, 2017, p. 10).

Falando em estudos, eu amo a escola, preciso registrar isso aqui. A escola é a minha possibilidade de resistir. Uma possível explicação reside no interior dos banheiros que minha mãe limpava; lembro de nossos encontros na hora do intervalo. Ela ainda trabalha lá, hoje como inspetora, mas nos anos iniciais esse era um dos nossos pontos de encontro favoritos; não posso esquecer de mencionar o lugar atrás do refeitório. Ter a minha mãe comigo me fortalecia, fazendo brotar um carinho especial pela escola. Desde o cheiro da merenda, das paredes pintadas, dos espaços decorados, das quadras agitadas, das salas de aula repletas de vida, tudo me encantava e, quando chegávamos em casa, ao final do dia, continuávamos fofocando, tomando café e fazendo as lições.

Minha mãe me ajudava com as tarefas de Português e Artes e o meu pai com os deveres de Matemática. O meu pai também sempre esteve comigo; até hoje, ele é o que mais pergunta do doutorado. É difícil explicar nossa conexão. Eu tenho várias memórias marcantes; uma delas foi de um dia de chuva, em que chorei de desejo de ir à escola e meu pai chegou lá todo molhado, foi até a minha sala de aula e me entregou uma mochila, já que a minha havia estragado. Aquela cena ficou gravada, por conta do esforço em apoiar os meus estudos. Os anos foram passando e chegou um tempo em que os conhecimentos dos meus pais pareciam estar distantes das disciplinas escolares; isso foi logo quando mudei de escola, nos anos finais do Ensino

² bell hooks é pseudônimo utilizado pela escritora, professora e intelectual negra insurgente Gloria Jean Watkins, como uma homenagem aos sobrenomes da mãe e da avó. O pseudônimo é grafado em letras minúsculas, para ela, nomes, títulos, nada disso tem tanto valor quanto as ideias.

Fundamental e Médio. Foram anos difíceis. Acabei me apegando ainda mais aos estudos, como forma também de ignorar as piadinhas e brincadeiras vivenciadas diariamente.

Nesse período conheci a professora Marilene, que lecionava a disciplina de Artes, isso na 6ª série, atualmente, 7º ano, em que verbalizei, pela primeira vez, o sonho de me tornar professor de Matemática. Uma memória significativa, que resgata o desejo pela docência, em especial, pela Matemática. Ela era uma professora à frente do seu tempo, estava para além dos conteúdos da disciplina de Artes. Dentre as nossas produções, quero destacar as pinturas de realidade, com o passo que teciam críticas a uma sociedade e às intervenções pelos corredores, salas dos professores e comunidades, que expandiam a nossa percepção de mundo para uma Arte transformadora de vidas.

O resgate dessas memórias estampa um sorriso em meu rosto, agora, enquanto escrevo. Já com a chegada do final do Ensino Médio, tive que seguir fazendo escolhas, tendo em vista a necessidade do meu contexto familiar. Por conta disso, optei pelo ingresso no mercado de trabalho, em um escritório de contabilidade como *office boy*³, no ano de 2014. As referências do meu pai levavam-no a me incentivar a fazer um curso de informática, como possibilidade de aprimoramento para o primeiro emprego. Estar em um curso de nível superior não estava em nossos planos. Não tínhamos dinheiro para uma graduação em uma faculdade privada e desconhecíamos o contexto de uma universidade pública.

A falta de representatividade na família não me paralisou, ousou dizer que ela me motivou a trilhar caminhos desconhecidos por nós. Como eu não tinha ninguém lá, tive que ser o primeiro em minha família. São por estas razões que eu celebro a nossa força ancestral e digo que a minha chegada na universidade é coletiva. Fruto das transformações sociais provocadas por um processo educacional crítico emancipador. Onde, mesmo não conhecendo termos específicos da linguagem que circula na academia, conseqüentemente, nas produções intelectuais contemporâneas, meus pais trazem consigo a educação em sua essência, como possibilidade de transformar o mundo à nossa volta.

Munido dessa força, em 2016, ingressei no curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), *campus* de Três Lagoas (CPTL). Eu estava indo perseguir o sonho de me tornar professor de Matemática. Lembro de ter tirado uma nota zero em uma das primeiras provas e, isso, logo de cara, me mostrou que não seria fácil. As

³ Com a função de realizar serviços administrativos e externos ao escritório, envolvendo as seguintes atribuições: entregas de documentos, organização de arquivos, distribuição de correspondências e serviços em banco.

primeiras reprovações chegaram e, com elas, uma sensação de insegurança com a profissão escolhida. Eu não me sentia representado naquele espaço e os discursos de muitos professores potencializavam a narrativa de um certo não lugar, como se aquele espaço não fosse pensado para corpos como o meu. A minha identidade parecia ser um incômodo.

Foi um período doloroso, de marcas significativas no meu processo identitário como futuro professor de Matemática. Em meio a esse contexto, já em 2017, saí do emprego e me mudei para Três Lagoas. Ufa! Agora com mais tempo para me dedicar aos estudos, foi quando tive a oportunidade de participar como bolsista do Programa de Iniciação à Docência (PIBID)⁴, coordenado pela Profa. Eliedete Pinheiro Lino. O PIBID representa os meus primeiros passos no chão da escola, antes mesmo dos estágios. Nós trabalhávamos em dupla e atendíamos uma escola estadual no centro de Três Lagoas, Mato Grosso do Sul - MS. Cada dupla era responsável por trabalhar um assunto com os estudantes no contraturno, mas não de forma tradicional; a ideia era fugir um pouco da lousa e giz. Por isso, desenvolvíamos atividades diferenciadas com metodologias e estratégias didático-pedagógicas alinhadas à realidade da turma, sem perder de vista o planejamento, a avaliação e o uso das tendências em Educação Matemática.

Nos encontrávamos, semanalmente, para debater temáticas relacionadas à nossa prática pedagógica como FPM e também sobre as experiências que aconteciam na sala de aula, juntamente com a nossa coordenadora e com o professor supervisor, que nos acompanhavam, orientavam e supervisionavam em todo o processo entre a parceria universidade e escola. Durante esse período, tenho uma memória marcante, porque, mesmo ingressando no curso querendo ser professor, ainda assim, pairavam sobre mim algumas inseguranças. Eu tinha medo de como a sala de aula iria me receber. Vivía um dilema: *Preciso ser eu? Preciso me tornar outra pessoa? Eu não me pareço com os professores de Matemática que eu conheço, o que está acontecendo?* Ainda não utilizava os termos dos quais escrevo hoje, mas já me apropriava de questionamentos que não eram solucionados com respostas de sim ou não; aqui, talvez, reside uma profunda e interminável questão de pesquisa. Pois, mesmo desenvolvendo uma pesquisa para o meu processo de doutoramento, sobre e com a IP, sinto que as indagações vão mudando a cada nova experiência.

⁴ O PIBID é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que tem, como finalidade, fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação pública brasileira (Ministério da Educação, 2021). Foi coordenado pela Profa. Dra. Eliedete Pinheiro Lino, docente aposentada do Curso de Licenciatura em Matemática da UFMS/CPTL, no período de 2015 a 2018.

Quando entro em sala de aula, consigo perceber o quanto de vida tem nesse tema e, mais do que isso, o quanto de vida tem em nosso processo identitário como educadoras e educadores de uma geração que está por vir. Por isso, foi no PIBID que vivenciei o despertar para as questões relacionadas à formação de professores de matemática, em especial para a IP. A professora Eliedete estava certa quando disse: *Eu te vejo sentado na minha cadeira e estudando formação de professores!* Hoje ocupo uma cadeira na universidade e tenho me dedicado a investigar os movimentos, os aspectos e as finalidades do processo de formar uma professora, um professor e, para além disso, tenho me conectado com a vida dos que habitam aquele espaço, de modo a produzir sentidos e significados para a construção de uma docência humanizada, afetiva, crítica e reflexiva, com foco em uma educação matemática libertadora. Ela, literalmente, pegou em minha mão e me mostrou como costurar um texto em Educação Matemática; foi a minha primeira escrita para um evento científico. Eu tenho um apreço pelas palavras, gosto muito de me expressar nos textos e tento trazer essa leveza para momentos como esse, de produção da nossa tese.

Um tempo mais tarde, tive que deixar o PIBID; era chegado o término do programa e aposentadoria da Profa. Eliedete. Segui seus conselhos e fui concorrer em uma seleção do Programa de Educação Tutorial (PET), mais especificamente, no Grupo PET Conexões de Saberes Matemática⁵, com a tutoria da Profa. Eugenia Brunilda Opazo Uribe. Eu ainda estava um pouco deslocado e havia acabado de ouvir falar sobre Educação Matemática, mas vislumbrava no programa uma possibilidade de ampliação da minha formação como futuro professor de Matemática. A Tutis, apelido carinhoso, me acolheu e aceitou o desafio de conhecermos juntos a Educação Matemática e o campo de estudos da formação de professores de matemática. Ela sempre esteve comigo e somos muito amigos, até os dias de hoje. Lembro também dos nossos cafés, dos “triplos”, por favor... É assim que dizíamos, quando enchíamos os copos em nossas tardes de conversa. Ela me ensinou muito sobre ser professor de Matemática. Por conta da nossa parceria e do Grupo PET, pude desenvolver pesquisas, que foram apresentadas em eventos científicos pelo Brasil e, em uma dessas andanças, fui parar em Campo Grande, capital do Mato Grosso do Sul - MS.

⁵ A proposta de criação do grupo PET Conexões de Saberes Matemática da UFMS/CPTL foi vinculada ao Lote G do Edital 09/2010, visando atender estudantes oriundos de comunidades populares urbanas (Farias *et al.*, 2021, p. 99).

Um menino que sai do interior e resolve se aventurar na cidade grande, mal sabia eu das aventuras que estavam por vir. Lá participei do XIII Seminário Sul-Mato-Grossense de Pesquisa em Educação Matemática (SESEMAT)⁶, com o trabalho intitulado “Formação do Professor de Matemática: Uma análise do Projeto Político Pedagógico do Curso da UFMS/CPTL”⁷, fruto da minha pesquisa desenvolvida no âmbito do PET para a disciplina Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)⁸. Era tudo novo e os meus olhos seguiam brilhando, por conta da oportunidade de conhecer o Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática (PPGEduMat) da UFMS de Campo Grande - MS e suas aspirações para a formação de pesquisadoras e pesquisadores em Educação Matemática. O dia de apresentação passou voando e, no final da tarde, encontrei a Profa. Patrícia, ela desceu as escadas e conversamos rapidamente. Lembro que ela me perguntou sobre o trabalho e o que estava achando do evento, do programa e da cidade; prontamente, respondi.

Um tempo depois do evento, participei do processo seletivo para o Mestrado em Educação Matemática e, para a minha surpresa, fui aprovado. Ver o meu nome naquela lista simbolizava o passaporte para uma viagem ainda desconhecida, eu estava disposto a me abrir para o novo. Lembro de dizer isso para os meus pais, que estava indo em busca das respostas para os meus questionamentos, uma vez que a cerimônia de entrega do diploma de licenciado em Matemática pela UFMS/CPTL simbolizou a abertura dos caminhos formativos e, com a licença deles, os trabalhos precisavam continuar. Com isso, cheguei em Campo Grande com uma mala de sonhos, cem reais em moedas de meu pai, alguns móveis da antiga república estudantil e o desejo por produzir uma narrativa diferente. Eu não queria voltar para Andradina, interior de São Paulo, sentia que precisava me aprofundar, me conhecer, me arriscar como investigador da minha própria história.

Eu não conhecia o professor Gerson dos Santos Farias. Demorei um tempo para conhecê-lo. Antes disso, tive que ressignificar algumas marcas da minha identidade e entender como elas subjetivam e potencializam o exercício da minha docência. Isso leva tempo, não é

⁶ O Seminário Sul-Mato-Grossense de Pesquisa em Educação Matemática é um evento anual organizado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Disponível em: <https://sesemat.wordpress.com/>. Acesso em: 15 mar. 2024.

⁷ Sob a orientação da Profa. Dra. Eugenia Brunilda Opazo Uribe e do Prof. Dr. Paulo Fioravante Giaretta. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/sesemat/article/view/8408>. Acesso em: 05 mar. 2024.

⁸ Defendi a monografia intitulada “Diálogos entre teoria e prática na formação de professores de Matemática: Uma análise do projeto político pedagógico do curso de Licenciatura em Matemática”, sob a orientação da Profa. Dra. Eugenia Brunilda Opazo Uribe, no ano de 2019.

da noite para o dia, talvez eu ainda esteja nesse movimento. Logo nos primeiros dias de mestrado, fui acolhido pela Profa. Patrícia Sandalo Pereira e pelo Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Educação Matemática (FORMEM)⁹, onde estive na linha de Formação de Professores e Currículo e sigo com ela até os dias de hoje. Aqui reside uma curiosidade interessante, a sensibilidade para a tratativa da formação de professores. Esse é um elo entre a minha orientadora e eu, por estarmos preocupados com as experiências dos sujeitos de vida e formação e, com isso, temos a possibilidade de aglutinar a produção de pesquisa nos mais diversos cenários formativos.

Eu ainda estava seguindo o meu plano, já estava na etapa do mestrado, quando fomos surpreendidos pela pandemia da Covid-19¹⁰, reinventando as nossas relações em todos os ambientes sociais. As dinâmicas precisaram mudar, inaugurando em nós um outro modo de viver em sociedade. O fato é que a pandemia da Covid-19 escancarou a fragilidade da vida, que foi retirada de muitas famílias no Brasil, deixando cicatrizes que serão lembradas na memória de muitas gerações. Em meio a esse furacão, segui com o mestrado como pude, da janela de casa e, isso fez com que mudássemos as ideias do projeto de pesquisa. No início eu me senti perdido. Precisava me encontrar com a pesquisa. Precisava encontrar algo que trouxesse sentido à minha formação como professor e pesquisador. Foi aí que conheci o universo das narrativas autobiográficas, que possuem como

[...] preocupação primordial [...] quem escreve. Admite-se, como princípio, que **as escritas de si, longe de comunicar o que já se sabe, constituem-se verdadeiros processos de descobertas**. Essa dimensão heurística permite a quem escreve explicar as experiências e transformar saberes implícitos em conhecimento (**pesquisa**). O narrador, ao redescobrir-se como ser aprendente, reinventa-se (**formação**). Nesse processo hermenêutico permanente de interpretação e reinterpretação dos fatos, o adulto reelabora o processo histórico de suas aprendizagens (**ação**). É nesse sentido que se pode falar de aprendizagem biográfica (Passeggi, 2010, p. 115, grifo nosso).

⁹ O Grupo de Pesquisa Formação e Educação Matemática (FORMEM), cadastrado no CNPq, possui duas linhas de pesquisa, sejam elas Formação de Professores, que tem, como objetivo, investigar sobre a formação docente em seus diferentes espaços e níveis educativos, e História da Educação Matemática, que tem, como foco, compreender os processos e dinâmicas de sistematização de saberes da Educação Matemática. Tem como líder a Profa. Dra. Patrícia Sandalo Pereira e o Prof. Dr. Edvanilson Santos de Oliveira. Diretório do Grupo de Pesquisa: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/2203402591574592>. Acesso em: 20 mar. 2024.

¹⁰ No dia 17 de março de 2020, o Ministério da Educação e da Cultura (MEC), por meio da Portaria nº 343 de 17 de março de 2020, autorizou, em caráter excepcional, a substituição de disciplinas presenciais, em andamento nas instituições de ensino do Brasil, por aulas que utilizem meios e tecnologias digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19.

Encontrei na pesquisa com narrativas autobiográficas um refúgio, um lugar seguro para que eu pudesse criar com a minha própria existência, um lugar de acolhimento para os meus processos de narrar, que se materializavam nas minhas formas de ler, escrever e matematizar o mundo. Por isso, durante o mestrado, optamos por produzir narrativas autobiográficas com 6 (seis) professores egressos do curso de Licenciatura em Matemática da UFMS - *campus* de Três Lagoas, com foco nos seus percursos formativos (Farias, 2022). Para isso, buscamos responder à seguinte questão de pesquisa: *Como se dá o percurso formativo de professores egressos da Licenciatura em Matemática da UFMS/CPTL?* A busca por respostas exigiu um aprofundamento teórico no campo da formação de professores de Matemática e metodológico para com a pesquisa (auto)biográfica (Abrahão, 2004; Passeggi, 2016; Passeggi; Souza, 2016), a partir da produção de narrativas autobiográficas (Souza, 2010, 2014), por intermédio das entrevistas narrativas autobiográficas (Schütze, 2013) como técnica de produção de dados e da análise compreensiva-interpretativa (Souza, 2004; 2014). Como resultados demarcamos

[...] a pluralidade de experiências narradas, que imprimem marcas significativas e evidenciam a singularidade e a subjetividade de cada indivíduo. Em destaque ao período de pandemia, os depoimentos dos professores apontam para a complexidade em atuar frente a um contexto em que eles não foram preparados. Por isso, enfrentaram (e seguem enfrentando) desafios com relação ao ensino de Matemática e à formação de professores; à precarização e desvalorização do trabalho docente no Brasil; às desigualdades sociais refletidas nas condições de acesso ao ensino na modalidade remota; bem como fragilidades no que tange à organização e à gestão escolar. O estudo também sinaliza a necessidade de reflexão sobre o percurso formativo de professores, como forma de criação de espaços de diálogo, uma vez que a reflexão engendra uma potência de transformação de realidade no sujeito que narra (Farias, 2022, p. 8).

Os resultados contribuíram para a ressignificação do processo de produção de uma pesquisa com narrativas autobiográficas; para além disso, questionaram em mim pontos nos quais eu ainda não havia parado para interrogar. Das entrevistas narrativas autobiográficas foram emergindo as unidades para a análise, sejam elas: *continuum* formativo; teoria e prática; matemáticas, contextos e cenas; início de carreira; identidade profissional; relação universidade e escola; o contexto pandemia e o trabalho docente (Farias, 2022). Elas expressam a riqueza do diálogo e a reflexão para com os nossos percursos formativos como professores de Matemática.

E de todos os entrevistados, um deles se conectou comigo de maneira diferente. Ele narrava de um lugar muito particular, que parecia comum entre nós. Sua história estava

conectada à minha, de alguma forma, sobretudo nas questões relacionadas à identidade, em suas dimensões pessoais e profissionais. Em sua narrativa, ele nos conta que parecia que existiam duas pessoas dentro dele e que elas não conversavam; entretanto, ao longo de seu percurso formativo, elas se juntaram e ele pode ser o professor de matemática, que também é gay (Farias, 2022). Ele também sentia medo da sala de aula e eu também sentia. O que pode estar relacionado com um certo estereótipo de professor de matemática, no qual nossos corpos não se encaixam e nossas histórias seguem sendo insurgentes. Foi então que encontrei a motivação para um processo de doutoramento, com foco nas questões identitárias, narradas pelos próprios sujeitos, que ousam ocupar a profissão professor (a) de matemática e, nesse espaço de vida e formação, eu me produzo também.

Eu ainda não estava preparado para produzir uma pesquisa (auto)biográfica, ainda existiam camadas não ressignificadas, mas que, naquele momento, não me paralisaram, muito pelo contrário, serviram de motivação para a construção de um projeto de pesquisa para a aventura do doutorado. Eu queria lapidar a minha escrita; me aprofundar nas técnicas de pesquisa; conhecer as teorias e as práticas de professores de Matemática; produzir uma pesquisa que fosse significativa para mim, para o outro e para o nós. Foi uma primeira experimentação do universo narrativo e da sua potência como modo de ler, interpretar e matematizar a vida.

Eu ainda estava seguindo o plano, mas agora era diferente, pois as narrativas me mostraram uma possibilidade de produzir um estudo com as nossas próprias experiências. Ou seja, uma alternativa de produzir com a insubordinação criativa (D'Ambrósio; Lopes, 2015), um “[...] caminho viável para que minha identidade docente fosse preservada, ao mesmo tempo que repensada, reconstruída, implodida de dentro” (Brião, 2017, p. 32). Um doutoramento que trouxesse à tona as nuances antes não percebidas, as sutilezas antes não contadas, os detalhes antes ignorados, as escritas de si, as vozes dos (as) FPM, que devem ser ouvidas durante a formação inicial.

A minha chegada no doutorado expressa isso, o desejo por “[...] fazer pesquisas que fossem relevantes para a nossa profissão. Com isso, não quero dizer que as minhas histórias e pesquisas sejam heroicas e salvadoras, só quero me sentir contribuindo para fazer parte de algo transformador” (Brião, 2017, p. 32-33). Algo com a potência das nossas próprias histórias de vida e formação, com um caráter sensível às subjetividades do processo investigativo, de forma a impactar “[...] quem lê, assim como para quem escreve, foi um dos meus guias para a construção do trabalho autobiográfico” (Brião, 2017, p. 33).

Adotar a perspectiva narrativa possibilitou a ampliação dos meus horizontes como professor de Matemática e como pesquisador narrativo do campo da Educação Matemática; conseqüentemente, a nossa tese está “[...] impregnada de quem a escreve: é relacional, é visceral, é inaugural. O pesquisador precisa se conhecer durante o processo, pois está agora será a sua história de como lidou com a história do outro” (Brião, 2017, p. 33). Foi nesse período, nos primeiros meses de doutorado, que fui aprovado no concurso público para professor do curso de Licenciatura em Matemática e Pedagogia da UESB¹¹. Foi então que conheci o professor Gerson dos Santos Farias. A vida me apresentou uma virada de chave, uma virada narrativa, que me levou a lugares antes não imaginados, antes não sonhados para o meu corpo.

Os meus planos foram mudados e algumas etapas que estavam previstas tiveram que ser reinventadas. Fui aprovado no concurso em junho e em outubro já estava em sala de aula com o componente de Estágio Supervisionado¹². Tudo era novo para mim! Eu estava/estou realizando um sonho coletivo! Agora tenho a oportunidade de vivenciar o objeto da pesquisa, tendo em vista que, como formador de professores, tenho acesso, influência e uma parcela de responsabilidade para com o processo identitário de FPM. Por isso, a nossa tese é autobiográfica! Por compreendermos as dimensões que atravessam o meu eu (quem escreve) e se conectam com os protagonistas da pesquisa, que irão narrar suas próprias histórias, dando o “[...] tom autoformativo da pesquisa” (Brião, 2017, p. 33), ou seja, a minha identidade se conecta com a identidade de futuros (as) professores (as) e vice-versa. Um sentir o processo identitário, de dentro para fora, com vistas às sensibilidades que dilaceram e silenciam nossas identidades durante a formação inicial. Essa história única (Adichie, 2019) eu já conhecia, já havia visto essas tentativas; sinto que chegou a hora de narrarmos outras histórias, de criarmos espaços de produção de afetos para uma formação de professores comprometida com uma educação matemática libertadora.

Dentro dessa perspectiva, o movimento de constituição da IP de FPM é cruzado por questões que extrapolam as paredes da universidade e da escola. A IP, nesse aspecto, não deve ser entendida como algo pronto e acabado, pelo contrário, ela se constrói a partir de lutas,

¹¹ Mais informações em: <https://www.uesb.br/editais/edital-079-concurso-publico-de-provas-e-titulos-para-provimento-de-cargos-de-professor-do-magisterio-superior-nas-classes-de-professor-auxiliar-e-professor-assistente/>. Acesso em: 25 set. 2024.

¹² Na UESB, o Estágio Supervisionado se constitui como “[...] a prática pedagógica desenvolvida obrigatoriamente na modalidade de projeto de ensino e facultativamente nas modalidades de pesquisa e extensão, em instituições de educação básica, preferencialmente públicas, e outros espaços educativos, em conformidade com o projeto pedagógico do curso” (Uesb, 2004, p. 1).

conflitos e tensões (Nóvoa, 1992). “Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor” (Nóvoa, 1992, p. 10). O referido processo identitário articula-se com a ideia de movimento, ou seja, o desvelar da IP parte da complexidade presente na tentativa de perceber, compreender e significar algo que não é estático.

Nesse sentido, interessa-nos contribuir com a construção de “[...] ambientes propícios ao processo de aprendizagem e socialização profissional” (Nóvoa, 2019, p. 201). Pensando nisso, acrescentamos duas justificativas à nossa escrita, que sinalizam o desejo e a emergência por abordar a temática da IP no curso de licenciatura em matemática, sejam elas: a necessidade emergente de investigação da IP (De Paula; Cyrino, 2021) e a pouca quantidade de pesquisas, no âmbito da formação inicial, que discutem a IP (Fiorentini; Passos; Lima, 2016).

Frente à primeira possível justificativa, é necessário destacar o ensaio teórico de De Paula e Cyrino (2021), intitulado “Identidade profissional de professores que ensinam matemática: Elementos e ações a construção de uma proposta para futuras investigações”. Nele, os autores esboçam alguns aspectos a serem considerados por pesquisadores que pretendem discutir a IP (De Paula; Cyrino, 2021). Para os autores,

Reunir esforços que promovam reflexões para compreender os elementos presentes no movimento de constituição da Identidade Profissional (IP) de professores que ensinam matemática (PEM) se apresenta como um **constante desafio** aos interessados em enveredar-se por esse **campo emergente de investigação**. Por entendermos que a formação de PEM se dá em um campo de luta ideológica e política (Cyrino, 2006; 2017; Souza, Teixeira, Baldino, & Cabral, 1995) e que o movimento de constituição da IP de PEM deve considerar aspectos como a dinamicidade, a temporalidade, a complexidade e a experiencialidade - CDTE (De Paula & Cyrino, 2018d, em submissão) –, reafirmamos **a necessidade de discutir o movimento de constituição da IP pela ótica da formação** (De Paula; Cyrino, 2021, p. 2, grifo nosso).

Os autores chamam nossa atenção para a necessidade de discutir a temática pela ótica da formação, a partir das experiências pessoais e profissionais dos sujeitos imersos no processo identitário de se tornar professor de Matemática. Alinhado a essa necessidade emergente, Nóvoa (2019) tece uma crítica à universidade, à pesquisa e à escola. Conforme o autor, esses ambientes carecem de investigações com relação ao desenvolvimento profissional docente, em especial, à sua primeira fase, a formação inicial (Nóvoa, 2019).

Essa carência de investigações pode estar ligada à carência de ambientes propícios, como o autor nos diz, pois, historicamente, conseguimos perceber os cursos de Licenciatura em Matemática honrando o modelo 3 + 1, ou seja, em quais momentos paramos para debater questões relacionadas à nossa profissão docente? Será que esse é um papel, quase que exclusivo, dos componentes de Estágio Supervisionado? Para além de olharmos para o outro, em que momento voltamos nossos olhares para a nossa própria prática como FPM? Essas questões estão envoltas em uma problemática ainda latente, que é a necessidade emergente, e por que não gritante, de investigarmos a IP nos cursos de Licenciatura em Matemática. Eu vejo, eu sinto e, por isso, escrevo.

Tais posicionamentos nos aproximam da segunda possível justificativa para o desenvolvimento da nossa pesquisa, a pouca quantidade de estudos no âmbito da formação inicial, o que pode ser constatado por meio da publicação “Mapeamento da pesquisa acadêmica brasileira sobre o professor que ensina matemática: período 2001 - 2012”, que teve como organizadores os docentes Dario Fiorentini, Cármen Lúcia Brancaglioni Passos e Rosana Catarina Rodrigues de Lima, em parceria com colaboradores de diversas instituições de Ensino Superior, de modo a abarcar todas as regiões do Brasil (Fiorentini; Passos; Lima, 2016).

No nono capítulo do referido documento, os autores trazem as sínteses dos mapeamentos regionais, discutindo as tendências de pesquisas brasileiras encontradas, evidenciando que temáticas desenvolvidas no contexto da formação inicial

[...] são pouco explorados nas pesquisas. Consideramos que esse é um campo ausente nas pesquisas brasileiras, o que sugere a necessidade de investimentos, pelos pesquisadores, para analisar as condições para atuação profissional do professor [...], as quais comprometem a própria **identidade profissional** [...] (Nacarato *et al.*, 2016, p. 346, grifo nosso).

E se tratando, especificamente, da temática da IP, os dados da pesquisa apontam para a

[...] **emergência de pesquisas que têm como foco a identidade** do PEM (12 trabalhos), a maioria desenvolvida a partir de 2010. Outra interpretação possível é o não entendimento de que a formação inicial contribua para a construção da identidade; **é na formação inicial que começa a se delinear a identidade profissional, embora ainda seja uma construção incerta, [...]. Ele concebe identidade como resultado do processo de socialização, em que a pessoa se reconhece pelo olhar do outro** (Nacarato *et al.*, 2016, p. 334, grifo nosso).

Nessas condições, a partir das possíveis justificativas apresentadas, assumimos o desafio de trilhar caminhos investigativos ainda carentes de debates e reflexões, pois consideramos o campo de pesquisa da formação de professores como espaço propício para a compreensão da práxis identitária. É pertinente ressaltar que pretendemos discutir os movimentos de constituição da IP, no âmbito da formação inicial, reconhecendo que esse desafio pode ser o primeiro passo para olhar para si próprio, para o outro e, coletivamente, para o nós. O que se alinha com a produção narrativa autobiográfica, a partir da pesquisa (auto)biográfica (Abrahão, 2004; Passeggi, 2016; Passeggi; Souza, 2016; Souza; Meireles, 2018; Passeggi, 2020) como uma “[...] outra lógica para se pensar a formação, mediante a possibilidade de colocar-se em um processo de escuta e de partilha de conhecimentos e histórias sobre o vivido, que revela saberes tácitos ou experienciais, [...] sobre si e sobre a própria vida-formação-profissão” (Souza; Meireles, 2018, p. 286).

Partindo dessas ideias, estar imerso nesse movimento investigativo implica produzir questionamentos com as experiências vivenciadas ao longo do percurso formativo dos sujeitos, uma vez que a IP se constrói a partir das relações sociais e, por meio delas, são interpretados e atribuídos os significados da profissão professor. Nesse sentido, estamos diante de um grande mosaico de experiências formativas, chamadas por De Paula e Cyrino de “peças epistemológicas”, montado e remontado a cada nova experiência (De Paula; Cyrino, 2021, p. 7). Em conformidade com os autores, a cada nova (re)montagem das peças que compõem a IP, o sujeito (re)monta-se também. Então, “[...] sua IP como PEM ainda continua a mesma? Acreditamos que não.” (De Paula; Cyrino, 2021, p. 7).

A partir da indagação apresentada, com base nos estudos discutidos e nas minhas vivências como formador de professores, surgem outras questões: *Que significados o (a) futuro (a) professor (a) atribui ao seu processo de constituição da IP? Que discussões são realizadas no curso de licenciatura em matemática sobre a IP?* Questões como essas ajudam-nos a efervescer os diálogos no campo de pesquisa da formação de professores, em especial, a formação inicial, visto que se trata de uma pauta “[...] relevante porque pode fomentar a valorização de práticas profissionais de (futuros) PEM e evidenciar momentos de tensão/fragilidade potencializadores dos processos de formação necessários para o movimento de constituição da IP de PEM.” (De Paula; Cyrino, 2021, p. 2).

Por fim, “[...] temos ciência do quanto as problemáticas a respeito da IP de PEM envolvem questionamentos que dificilmente aceitam respostas definitivas, do tipo sim/não,

certo/errado ou contra/a favor, pois essas dicotomias não colaboram para o avanço da discussão” (De Paula; Cyrino, 2021, p. 6). Com isso, esperamos construir um caminho que nos leve a refletir com as nossas experiências pessoais e profissionais, a partir do “[...] alargamento de consciência, onde o sujeito consegue se colocar no mundo de forma coletiva. [...]. Vale dizer que esta inauguração não ocorre sem tormentos e dúvidas” (Brião, 2017, p. 34).

Nessa direção, partindo da hipótese de que a formação inicial é um espaço propício para a construção, diálogo, problematização e reflexão da IP de FPM, formulamos a seguinte questão de pesquisa: **Que possíveis narrativas os (as) futuros (as) professores (as) de matemática elaboram sobre seu processo de constituição de identidade profissional?** Dessa forma, com base na inquietação de pesquisa, temos, como objetivos da investigação:

Objetivo geral: Analisar os movimentos de constituição da identidade profissional de futuros (as) professores (as) no curso de Licenciatura em Matemática da UESB de Vitória da Conquista.

Objetivos específicos

- a) Conhecer as concepções de identidade profissional de futuros (as) professores (as) de matemática no contexto da formação inicial;
- b) Identificar nas narrativas autobiográficas os aspectos formativos dos processos de constituição da identidade profissional.

Para expor os resultados obtidos a partir dos objetivos propostos, organizamos o texto narrativo da seguinte forma:

No Capítulo I, apresentamos um estudo de revisão, do tipo revisão de literatura, no qual levantamos a produção acadêmica, com enfoque nos descritores “Identidade Profissional”, “Formação” e “Matemática”, disponibilizada pela Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Para os últimos dez anos, encontramos 122 trabalhos, sendo 52 teses e 70 dissertações, que foram sendo tratadas a partir da leitura analítica dos resumos e títulos. Ficamos com 33 estudos, que foram analisados por ano de defesa, nível, orientador (a) e estado, como também com o auxílio do *software* IRaMuTeQ. Depois disso, realizamos um agrupamento com o *software* e observamos uma classe convergente de pesquisadoras e pesquisadores que utilizaram abordagens narrativas, da qual emergiu um subgrupo de 10 pesquisas, denominado por nós como *corpus* de análise final, no qual realizamos um exercício de análise.

Já no Capítulo II, debruçamo-nos sobre o campo de estudos da identidade, a partir das interlocuções com a concepção psicossocial de Ciampa (2001), a perspectiva sociológica de Dubar (2009) e, por fim, os estudos culturais de Hall (2006). Tais escolhas se justificam pela massiva aparição desses pesquisadores no *corpus* de análise da revisão de literatura do capítulo anterior. Por fim, percorremos o caminho até a formação inicial de professores de matemática, em que problematizamos a epistemologia da IP de (futuros) professores de matemática, sob a ótica formativa (De Paula; Cyrino, 2020; 2021). À luz desse percurso teórico, explicitamos, então, a nossa concepção de IP.

No Capítulo III, apresentamos as escolhas metodológicas para a produção de uma pesquisa (auto)biográfica (Abrahão, 2004; Passeggi, 2016; Passeggi; Souza, 2016; Souza; Meireles, 2018; Passeggi, 2020), a partir do Método (Auto)Biográfico (Nóvoa; Finger, 2010; Souza; Meireles, 2018), que busca analisar os movimentos de constituição da IP de FPM no curso de Licenciatura em matemática da UESB de Vitória da Conquista. Nele, justificamos a escolha pela pesquisa (auto)biográfica, apresentamos o contexto, o convite e as estratégias investigativas e nos aprofundamos na técnica das entrevistas narrativas autobiográficas (Schütze, 2013), desenvolvida com oito partícipes, seguindo três etapas, sejam elas: narrativa autobiográfica inicial, parte central da entrevista e incentivo às descrições e reflexões. Por fim, na última seção, suscitamos o caminho trilhado para a análise das narrativas identitárias, para isso, optamos pela análise compreensiva-interpretativa (Souza; 2004; 2014), a partir dos seguintes tempos: Tempo I: Pré-análise / leitura cruzada; Tempo II: Leitura temática - unidades de análise temática e Tempo III: Leitura interpretativa-compreensiva do *corpus*.

No Capítulo IV, reunimos as histórias de vida e formação de FPM. São vozes que narram realidades, contextos, complexidades e singularidades que constroem a subjetividade de cada um, durante o processo de tornar-se professor (a) de Matemática. Inicialmente, apresentamos o perfil biográfico do grupo entrevistado. Depois, construímos um diálogo com as unidades de análise temática que emergiram das sucessivas leituras cruzadas das narrativas. Como unidades destacamos: a) motivação e escolha pela docência; b) concepções de matemática; c) formação inicial; d) participação no PIBID, nos estágios e em projetos formativos; e) concepções de identidade profissional e f) afetos, crenças e emoções. E, por fim, evidenciamos a potência dos (as) protagonistas da pesquisa, propondo um exercício de síntese do trabalho autobiográfico.

Nos últimos momentos de escrita, apresentamos algumas possíveis considerações para a nossa pesquisa com narrativas, resgatamos os objetivos do trabalho autobiográfico e demarcamos a potência dos resultados. Além disso, refletimos acerca de todo o processo investigativo, com vistas para o duplo viés formativo, uma vez que as vozes dos protagonistas da pesquisa se fundiram à minha voz, ou seja, os resultados impactam quem narra, escreve e vive a pesquisa. Também nos ocupamos com as possibilidades futuras, desafios enfrentados e outras perspectivas de trabalho que poderão ser exploradas pelos interessados no universo das narrativas de vida e formação, com foco na formação e IP. Por fim, nos despedimos da escrita deixando uma mensagem aos (as) nossos (as) FPM.

1 QUEM É O (A) PROFESSOR (A) DE MATEMÁTICA? MAPEANDO SUBJETIVIDADES DO NARRAR

Neste capítulo, tecemos um diálogo com a produção acadêmica sobre a IP no contexto da formação de professores de matemática. Nos orientamos pela seguinte questão: *Quem é o (a) professor (a) de matemática?*

E com ela buscamos mapear subjetividades, percorrendo, na primeira seção, as pistas investigativas de uma encruzilhada narrativa. Nela evidenciamos nossa escolha pelos estudos de revisão (Vosgerau; Romanowski, 2014), do tipo revisão de literatura (Brizola; Fantin, 2016), no qual explicitamos o detalhamento para a composição do *corpus* de análise, em que realizamos um levantamento da produção acadêmica, com enfoque nos descritores “Identidade Profissional”, “Formação” e “Matemática”, disponibilizada pela Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). A pesquisa apontou para um *corpus* de análise inicial, com 122 trabalhos, sendo 52 teses e 70 dissertações, que foi sendo tratado a partir da leitura analítica dos resumos e títulos.

Já na segunda seção, foram mantidos 33 estudos, entre teses e dissertações, que foram analisadas por ano de defesa, nível, orientador (a) e estado, como também com o auxílio do *software* IRaMuTeQ. Depois disso, realizamos um agrupamento com o *software* e observamos uma classe convergente de pesquisadoras e pesquisadores que utilizaram abordagens narrativas, da qual emergiu um subgrupo de 10 pesquisas, denominado por nós como *corpus* de análise final.

Por fim, na terceira seção, apresentamos um exercício de análise desse pequeno *corpus*, com foco em identificar a problemática da pesquisa, os objetivos, a fundamentação teórica, os procedimentos metodológicos, os principais resultados e, por fim, as possíveis conclusões. Com nossas palavras, contamos uma história possível, uma *costura formativa possível*.

1.1 As pistas investigativas de uma encruzilhada narrativa

As discussões a respeito da IP têm se intensificado no campo de pesquisa da formação de professores, em especial, os que ensinam matemática em diferentes ciclos, etapas, níveis e modalidades, no que tange ao escopo da Educação Básica e Ensino Superior (Cyrino, 2016;

2017; Albuquerque; Gonçalves, 2020; 2022; De Paula; Cyrino, 2019; 2020; 2021; Brito; Fiorentini, 2024).

As investigações representam uma pluralidade de enfoques contextuais, teóricos e metodológicos, possibilitando a multiplicidade de olhares para o prisma que compõe os processos identitários de professores em formação e atuação, a partir de um complexo percurso formativo - o exercício da docência, que ultrapassa as paredes de sala de aula e é atingida por fatores de ordem social, cultural e histórica.

Em um ensaio teórico recente, que reúne esforços realizados nos últimos anos, De Paula e Cyrino (2021) nos convidam a conhecer elementos e ações a serem considerados em investigações acerca da temática, reconhecendo o “[...] constante desafio aos interessados em enveredar-se por esse campo emergente de investigação” (De Paula; Cyrino, 2021, p. 2). A construção desse espaço de discussão e problematização, figura ser uma necessidade emergente na formação de professores, principalmente na formação inicial, no curso de Licenciatura em Matemática, como tarefa primordial e estruturante da profissão docente.

Flertamos com as reflexões trazidas pelos autores, quando se desafiam a tensionar a seguinte questão: “Que elementos e ações podem ser considerados em uma investigação que se propõe a discutir a IP de PEM?” (De Paula; Cyrino, 2021, p. 3). A busca por respostas deu início a um processo investigativo cuidadoso, que desaguou em quatro questões subliminares (De Paula; Cyrino, 2018a, 2018b, 2018c, 2020). A partir desse movimento, foi composto um corpo de análise de 2006 a 2016, com um total de 47 estudos, sendo eles: 15 dissertações, 9 teses e 23 artigos (De Paula; Cyrino, 2021).

Os resultados apontam para a difícil tarefa de encontrar “[...] subsídios teóricos de autoria de pesquisadores(as) do campo da Educação Matemática [...] que realizem problematizações teóricas. Os(as) [...] interessados(as) em discutir a IP de PEM no contexto da formação inicial, assumem essa carência de estudos” (De Paula; Cyrino, 2021, p. 14) para a construção de um levantamento, que sirva de bússola teórica e metodológica para o desenvolvimento da pesquisa. Aqui chegamos a uma encruzilhada narrativa, já antes anunciada no título da seção.

As pistas investigativas que nos trouxeram até aqui parecem convergir para a necessidade de um mapeamento, de um estudo de revisão (Vosgerau; Romanowski, 2014), como forma de compreensão do caminho já percorrido, bem como possibilidade de ressignificação das nossas escolhas teóricas e metodológicas. Partimos da experiência como

chave de acesso para o universo subjetivo dos processos identitários de sujeitos-narradores, que se encontram imersos na formação e reflexão.

Ao longo do trajeto nos deparamos com um ecoar de vozes, que foram compondo o cenário investigativo, somando às nossas motivações as aspirações de cunho acadêmico e social, reforçando as justificativas da pesquisa, que tem como essência e matéria-prima o bojo de experiências formativas na constituição da IP de FPM.

Nesse movimento formativo-crítico-reflexivo (Farias, 2022), percebemos a importância de nos posicionarmos (De Paula; Cyrino, 2021), como sendo um “[...] ato político necessário, (im)pertinente, insubordinado (D’Ambrósio & Lopes, 2015) e deve ser esperado em um estudo a respeito da IP de PEM [...]” (De Paula; Cyrino, 2021, p. 20).

Frente a isso, nos posicionamos como pesquisadores narrativos em formação e, por conta disso, optamos por construir uma revisão de literatura (Vosgerau; Romanowski, 2014; Brizola; Fantin, 2016), do tipo estudo de revisão (Vosgerau; Romanowski, 2014) com o apoio das técnicas de análise do *software Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires* (IRaMuTeQ) (Tinti; Barbosa; Lopes, 2021; Mendes; Proença; Pereira, 2022), tendo como temática a produção acadêmica, dos últimos dez anos no catálogo de teses e dissertações da CAPES¹³, sobre a IP no contexto da formação de professores de matemática, com enfoque nas abordagens narrativas da pesquisa educacional realizadas no contexto da formação inicial.

Para tal, iniciamos contextualizando os rumos da pesquisa, de forma a evidenciar a necessidade de construção do nosso estudo de revisão. Seguindo agora para as compreensões acerca das escolhas que pautam o caminhar investigativo, sejam elas as discussões sobre a importância da revisão de literatura (Vosgerau; Romanowski, 2014; Brizola; Fantin, 2016), bem como seus desdobramentos em termos de critérios, descritores, recorte temporal e detalhes para os movimentos de análise do *corpus* selecionado. Por fim, apresentamos as potencialidades do *software* IRaMuTeQ (Tinti; Barbosa; Lopes, 2021; Mendes; Proença; Pereira, 2022), explicitando o seu papel em nossa investigação. Para isso, discutimos a respeito das técnicas: nuvem de palavras, análise de similitude e classificação hierárquica descendente, que foram utilizadas para o delineamento do objeto de pesquisa.

¹³ Catálogo de teses e dissertações da CAPES. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 15 mai. 2024.

A chegada em uma encruzilhada narrativa expressa a necessidade de tomada de decisões durante o processo investigativo, como também a reflexão sobre as indagações que foram surgindo durante o percurso. O que dizem os estudos sobre a IP de FPM? O que eles nos contam e o que podemos contar? São questionamentos que desatam nosso processo de escrita e nos movimentaram a seguir com a pesquisa.

Por isso, adotamos a perspectiva dos estudos de revisão, como possibilidade de compreensão do “[...] movimento da área, sua configuração, propensões teóricas metodológicas, análise crítica indicando tendências, recorrências e lacunas” (Vosgerau; Romanowski, 2014, p. 167). E dentro desse viés, de maneira mais específica, escolhemos a revisão de literatura, por seu potencial de reconstrução e reconfiguração das tomadas de decisões sobre uma determinada temática, no qual a “[...] análise das publicações pode contribuir na reformulação histórica do diálogo acadêmico por apresentar uma nova direção, configuração e encaminhamentos” (Vosgerau; Romanowski, 2014, p. 167).

A revisão de literatura aguça a nossa curiosidade epistemológica sobre o assunto pesquisado, nos levando ao aprofundamento, a partir das “[...] análises destinadas a comparar pesquisas [...]; apontar a evolução das teorias, dos aportes teórico metodológicos e sua compreensão [...], indicar as tendências e procedimentos metodológicos utilizadas na área, apontar tendências das abordagens das práticas educativas” (Vosgerau; Romanowski, 2014, p. 168). Sobre isso, Brizola e Fantin (2016, p. 27) afirmam que a revisão de literatura, “[...] nada mais é do que a reunião, a junção de ideias de diferentes autores sobre determinado tema, conseguidas através de leituras, de pesquisas realizadas pelo pesquisador”. Então,

[...] o trabalho que está sendo feito não vai ser algo totalmente original, até por que a **revisão da literatura é uma compilação crítica de obras que discorrem sobre uma temática**, ou seja, a revisão de literatura, por ser um diálogo feito entre o pesquisador-escritor do trabalho e os autores por ele escolhidos para debater a temática, resulta em um texto que não precisa ser inédito, mas sim um texto analítico e crítico das ideias estudadas sobre a temática escolhida para o trabalho (Brizola; Fantin, 2016, p. 27, grifo nosso).

A fala dos autores expressa a tentativa deste capítulo, a construção de um texto analítico e crítico sobre a IP na formação de professores de Matemática, com enfoque nas abordagens narrativas da pesquisa educacional realizada no contexto da formação inicial. Analítico no sentido de compor significados com os detalhes das produções selecionadas. Crítico no olhar, no fazer e no sentir a pesquisa, na investida de construir outras possibilidades de produzir com

a identidade. São dois exercícios que indagam o meu processo de tornar-se professor e pesquisador e me fazem dialogar e refletir, constantemente, com o bojo de crenças e concepções construídas acerca do nosso foco de estudo. A seguir, apresentamos algumas etapas que nos ajudaram a construir a revisão de literatura, sejam elas:

[...] (a) delimitar o problema da pesquisa, (b) auxiliar na busca de novas linhas de investigação para o problema que o pesquisador pretende investigar, (c) evitar abordagens infrutíferas, ou seja, através da revisão da literatura o pesquisador pode procurar caminhos nunca percorridos, (d) identificar trabalhos já realizados, já escritos e partir para outra abordagem e (e) evitar que o pesquisador faça mais do mesmo, que diga o que já foi dito, tornando a sua pesquisa irrelevante (Brizola; Fantin, 2016, p. 24).

Inicialmente, com foco no problema de pesquisa, definimos os descritores “Identidade Profissional”, “Formação” e “Matemática”, por abarcarem o nosso objeto de estudo. Dessa forma, para buscarmos novas linhas de investigação e possíveis caminhos não percorridos, optamos por nos aventurarmos no catálogo de teses e dissertações da CAPES, uma base de dados aberta que contém as informações das pesquisas defendidas junto a programas de pós-graduação do país, onde buscamos os estudos indexados no período de 2013 a 2023. Pela especificidade das abordagens narrativas, adotamos esse recorte temporal, uma vez que as pesquisas encontradas durante a busca poderão tocar tais aspectos, que nos interessam na compreensão dos processos identitários.

A busca dos descritores foi realizada de forma combinada, utilizando o operador lógico “AND”, uma conjunção, e, também, aplicamos o filtro temporal (2013-2023). Os dados obtidos passaram por um processo de análise crítica e, a partir disso, elaboramos um exercício de “[...] contextualização, problematização e uma primeira validação do quadro teórico a ser utilizado na investigação empreendida” (Vosgerau; Romanowski, 2014, p. 70). O que evidencia a nossa preocupação em não fazer mais do mesmo, como nos alertam Brizola e Fantin (2016).

Esse primeiro movimento culminou na construção de um *corpus* de análise inicial, com 122 trabalhos, sendo 52 teses e 70 dissertações, que foi sendo tratado a partir da “[...] leitura analítica, dos títulos e resumos dos estudos, e posteriormente após essa análise” (Brizola; Fantin, 2016, p. 34), decidimos “[...] quais estudos devem ser incluídos e quais devem ser excluídos, não sem antes fazer um registro do porquê tais estudos serão incluídos e outros excluídos” (Brizola; Fantin, 2016, p. 34). Foram mantidos 33 estudos, entre teses e dissertações, que foram

analisadas por ano de defesa, nível, orientador (a) e estado, como também com o auxílio do *software* IRaMuTeQ.

Em um segundo momento, tivemos o cuidado de entrelaçar as possíveis relações entre os estudos selecionados e a nossa pesquisa; de maneira mais específica, assumimos os elos das pesquisas que foram instrumentalizadas pelas abordagens narrativas em educação. “Aqui, ele deve buscar responder, além das perguntas ‘quando’, ‘onde’ e ‘quem’ produz pesquisas num determinado período e lugar, àquelas questões que se referem a ‘o quê’ e ‘o como’ dos trabalhos” (Ferreira, 2002, p. 265). Com isso, nos questionamos: O que das pesquisas selecionadas? A IP de FPM. Como? Com produção narrativa, como dispositivo para refletirmos com as experiências que compõem os processos identitários na formação de professores de Matemática, a partir da multiplicidade de enfoques teóricos e metodológicos. A começar desse movimento, compomos o *corpus* de análise final, com 10 estudos, entre teses e dissertações.

Durante esse caminhar investigativo, fomos destrinchando o quantitativo de pesquisas, sempre com um olhar atento às aproximações e distanciamentos do nosso objeto de estudo. O que apresentamos no capítulo é uma possível interpretação. Certamente, outras vivências poderão convergir para outros rumos de pesquisa. Nas encruzilhadas narrativas, nos deparamos com uma necessidade diferente, uma vez que a produção de tabelas e mapas parecia não dar conta da dimensão dos dados. Para isso adotamos o *software* IRaMuTeQ, como estratégia de produção de uma outra leitura possível, uma vez que trabalhamos com um grande volume de dados e, dessa forma, construímos uma “[...] análise mais focada, sem desconsiderar a amplitude dos dados” (Tinti; Barbosa; Lopes, 2021, p. 486).

Vale salientar que a utilização de *softwares* na estruturação de estudos de revisão, sejam eles revisões de literatura, estados da arte, estados do conhecimento, revisões sistemáticas, dentre outras, não é novidade no ramo da pesquisa educacional, como apontado por Vosgerau e Romanowski (2014). Elas ainda nos alertam que “[...] o valor e a credibilidade do estudo dependem fundamentalmente da transparência e do rigor empreendido pelo pesquisador” (Vosgerau; Romanowski, 2014, p. 183), ou seja, a utilização do *software* IRaMuTeQ se constitui como possibilidade de enriquecimento da pesquisa, sendo “[...] importante sinalizar que o uso dessa ferramenta de maneira alguma substitui a importância do pesquisador na condução da pesquisa” (Tinti; Barbosa; Lopes, 2021, p. 493-494).

De acordo com Mendes, Proença e Pereira (2022, p. 232) o *software* IRaMuTeQ “[...] foi construído por Pierre Ratinaud e Pascal Marchand, de forma a possibilitar a realização de

análises. A resposta estatística das análises possíveis [...] não se traduz somente a apresentar a palavra, mas a toda a resposta do indivíduo que possa vir de uma questão aberta, textos [...]”. Tais possibilidades dialogam com o campo da pesquisa educacional, em especial as investigações em Educação Matemática (Mendes; Proença; Pereira, 2022; Tinti; Barbosa; Lopes, 2021) e, também, suas contribuições nas pesquisas com narrativas, pois o *software*:

[...] (a) oferece um rápido panorama dos conteúdos presentes nas narrativas, (b) permite ao pesquisador trabalhar com grandes volumes de dados, de forma ágil, (c) apresenta uma rápida identificação de categorias de análises oriundas de fontes (auto)biográficas, em consonância com conhecimentos analíticos, teóricos e práticos dos pesquisadores (Tinti; Barbosa; Lopes, 2021, p. 493).

A utilização do software possibilita uma nova roupagem para o *corpus* de pesquisa, levando em consideração as nossas intervenções analíticas e críticas na produção de um processo interpretativo e reflexivo. No *corpus* de análise inicial foram adotadas as seguintes técnicas do IRaMuTeQ: a produção de uma nuvem de palavras, seguida da análise de similitude e classificação hierárquica descendente dos 33 resumos de pesquisa.

A nuvem de palavras nos conta uma história a partir de um agrupamento das frequências das palavras de um ou mais textos. A partir disso, o *software* gera “[...] um gráfico em que as palavras ficam colocadas na horizontal e na vertical de forma aleatória, mas levando em consideração que as mais coocorrentes ficam no meio e têm o tamanho de sua letra aumentado, conforme à proporção que representam do todo” (Mendes; Proença; Pereira, 2022, p. 237). As palavras de maior frequência são colocadas no centro, em tamanho grande; já nas extremidades, são posicionadas as de menor frequência, em tamanho menor (Mendes; Proença; Pereira, 2022).

A análise de similitude expressa o entrelaçar de fios de histórias; a partir da frequência e conexão entre as palavras, são percebidos os núcleos dos textos em questão. “A Análise de Similitude ou análise de semelhanças foi inventada por Claud Flament na década de 60 e aprimorada posteriormente na década de 70 por Alain Degenne e Pierre Vergès, de modo a utilizar em conjunto a teoria de grafos” (Mendes; Proença; Pereira, 2022, p. 232). Dessa forma, a utilização do IRaMuTeQ nos “[...] possibilita apresentar no gráfico tais valores, bem como os *halos* que se constituem por conjuntos coloridos que agrupam as palavras que têm maior relação, ficando a cargo do pesquisador escolher utilizá-los ou não” (Mendes; Proença; Pereira, 2022, p. 233).

Já a classificação hierárquica descendente evidencia o confronto entre as palavras, a separação e a estruturação de unidades de contexto. “O processo constitui-se na análise do que se chama de Segmento de Texto de forma a contrastar as palavras presentes nestes por métodos estatísticos” (Mendes; Proença; Pereira, 2022, p. 233). Para esta organização de segmentos de texto são realizados dois processos: o primeiro diz respeito à separação do texto e o segundo à segmentação própria do *software* (Mendes; Proença; Pereira, 2022). No qual, com base na mescla das informações obtidas, o IRaMuTeQ “[...] forma classes com base no reagrupamento das unidades de significado que contêm as mesmas palavras do resultado obtido no cruzamento dos dados. No final, o *software* destaca as palavras que são mais associadas a uma classe e sua significância em relação ao *corpus*” (Mendes; Proença; Pereira, 2022, p. 233).

A utilização de cada uma dessas técnicas nos possibilitou conhecer os desdobramentos de cada uma das pesquisas, nos levando a uma percepção mais aguçada, sobretudo para o fenômeno da IP de professores de matemática, não como ponto de chegada, mas sim como ponto de partida para as tomadas de decisões teóricas e metodológicas, bem como para o delineamento do objeto de pesquisa. A seguir, compomos com os detalhamentos do *corpus* de análise, inicial com 33 e final com as 10 pesquisas, de modo a percebermos o movimento de área, como destacado por Vosgerau e Romanowski (2014).

1.2 Identidade Profissional, Formação e Matemática: por onde os estudos nos orientam?

Visitar estudos é sempre uma tarefa desafiadora para mim. Eu me apego aos detalhes e com eles me transporto para o contexto investigado essa viagem está para além das palavras rabiscadas na estrutura de um trabalho acadêmico. Tento perceber a vida que compõe a costura de cada pesquisa. Por isso, mesmo que seja um estudo de revisão, existe uma dimensão subjetiva de quem escreve, interpreta e analisa todo o processo. Então, percorrer caminhos de outros sujeitos-narradores figura ser um exercício de respeito às produções de um campo, que se constitui a partir de um entrelaçar de fios de histórias de vida e formação.

Inicialmente, para a composição do *corpus* de análise inicial, realizamos uma pesquisa no catálogo de teses e dissertações da CAPES, em janeiro de 2024, nas obras de mestrado e doutorado, tendo como critério de seleção os descritores “Identidade Profissional”, “Formação” e “Matemática”. Ambos os descritores foram combinados no momento da busca, utilizando o operador lógico “AND” e, com isso, foram encontrados 122 trabalhos, que foram sendo tratados

a partir da leitura analítica dos títulos e dos resumos. Este processo resultou em 33 pesquisas, que correspondem ao período de 2013 a 2023 e estão distribuídas em diversas regiões do Brasil, conforme a Tabela 1.

Tabela 1: Distribuição de trabalhos por estado

Estados	Instituições	Quantidade	%
Bahia	UESB (1)	01	3,03
Ceará	UFC (2)	02	6,06
Minas Gerais	UFTM (1); UFVJM (1); UFMG (1); UFOP (1)	04	12,12
Mato Grosso	UFMT (1)	01	3,03
Pará	UFPA (2)	02	6,06
Paraná	UEL (8); PUCPR (1)	09	27,27
Piauí	UFPI (1)	01	3,03
Rio de Janeiro	UFRJ (2); Universidade Estácio De Sá (1)	03	9,09
Santa Catarina	UFSC (1)	01	3,03
São Paulo	UNESP (2); USF (1); PUC-Campinas (1); UNICAMP (1); PUCSP (1); Universidade Cruzeiro do Sul (1)	08	24,25
Sergipe	UFSE (1)	01	3,03
TOTAL		33	100,00

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

No Brasil temos 26 estados e o Distrito Federal; podemos observar o desenvolvimento de pesquisas, no que tange aos descritores, em 11 estados, ou seja, não chegamos na metade do país. Em primeiro lugar, temos o estado do Paraná, totalizando nove trabalhos (27,27%) distribuídos entre duas instituições de Ensino Superior. Vale destacar que a Universidade Estadual de Londrina (UEL) segue com a maioria das investigações que contemplam os descritores do nosso estudo de revisão. Em segundo lugar, temos o estado de São Paulo, totalizando oito trabalhos (24,25%) distribuídos entre seis instituições de Ensino Superior. A soma dos dois estados ultrapassa cinquenta por cento, o que evidencia uma expressiva contribuição para o campo investigativo, que ainda se manifesta de forma tímida. Por outro lado, a menor quantidade (3,03%), que equivale a um trabalho para os descritores em questão, pode ser entrada em diferentes estados, sejam eles: Bahia, Mato Grosso, Piauí, Santa Catarina e Sergipe.

A partir dos dados da Tabela 1, fica notória a pouca quantidade de pesquisas que se propõem a desbravar os processos identitários de professores de Matemática, a partir da perspectiva da formação. Para além disso, também é possível perceber uma certa disparidade relacionada à produção de pesquisa sobre a temática nos estados brasileiros e, isso, aponta para a importância de discutirmos a IP no “[...] contexto da formação inicial e continuada de (futuros)

PEM, problematizar (in)eficiências de determinadas políticas públicas que envolvem direta ou indiretamente os papéis de PEM é uma necessidade” (De Paula; Cyrino, 2021, p. 19). É preciso que haja um descristalizar identitário, em que cursos de Licenciatura em Matemática se conscientizem do real papel de formar professores de Matemática; talvez seja esse o primeiro passo.

A seguir, apresentamos o número de trabalhos por ano de defesa e por nível, como explicitamos na Tabela 2.

Tabela 2: Número de trabalhos por ano de defesa

Ano de Defesa	Tese	Dissertação	Total (T + D)	%
2013	01	---	01	3,03
2014	01	---	01	3,03
2016	--	01	01	3,03
2017	01	01	02	6,06
2018	05	---	05	15,15
2019	04	04	08	24,25
2020	03	02	05	15,15
2021	03	01	04	12,12
2022	04	---	04	12,12
2023	---	02	02	6,06
TOTAL	22	11	33	100,00

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Conforme a Tabela 2, é possível observar que houve uma certa estagnação nos anos de 2013, 2014 e 2016, ambos com um estudo (3,03%). Dito de outra forma, poucas investigações e uma zona de silêncio no ano de 2015. Já para os anos seguintes, observamos um crescimento considerável entre 2017 (6,06%), 2018 (15,15%) e 2019 (24,25%), que somados atingem um total de 15 investigações. Por fim, nos anos de 2020, 2021, 2022 e 2023 temos um decaimento na produção acadêmica. Em seguida, na Tabela 3, destacamos o número de trabalhos por nível.

Tabela 3: Número de trabalhos por nível

Nível	Quantidade de Trabalhos	%
Tese	22	66,67
Dissertação	11	33,33
TOTAL	33	100,00

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

A Tabela 3 evidencia o número de trabalhos por nível; logo, percebemos que a maior parte das pesquisas se refere ao doutorado (22). A seguir, na Tabela 4, apresentamos as pesquisadoras e pesquisadores que orientaram os trabalhos que compõem o *corpus* de análise inicial, de modo a considerar o recorte temporal do nosso estudo de revisão.

Tabela 4: Quantitativo de trabalhos por orientador (a)

Orientador (a) Instituição	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	Total
Talamira Taita Rodrigues Brito (UESB)	---	---	---	---	---	---	1	---	---	---	---	1
Paulo Meireles Barguil (UFC)	---	---	---	---	---	---	---	1	---	---	---	1
Silvina Pimentel Silva (UFC)	---	---	---	---	---	---	---	---	1	---	---	1
Valdina Goncalves da Costa (UFTM)	---	---	---	1	---	---	---	---	---	---	---	1
Adriana Assis Ferreira (UFVJM)	---	---	---	---	1	---	---	---	---	---	---	1
Cristina de Castro Frade (UFMG)	---	---	---	---	---	---	---	1	---	---	---	1
Douglas Da Silva Tinti (UFOP)	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	1	1
Marilena Bittar (UFMT)	---	---	---	---	---	---	1	---	---	---	---	1
Tadeu Oliver Goncalves (UFPA)	---	---	---	---	---	---	---	---	2	---	---	2
Antonia Edna Brito (UFPI)	---	---	---	---	---	1	---	---	---	---	---	1
Marcia Cristina Costa Trindade Cyrino (UEL)	1	1	---	---	---	1	2	---	---	2	---	7
Pura Lucia Oliver Martins (PUC/PR)	---	---	---	---	---	---	---	---	---	1	---	1
Angela Marta Pereira das Dores Savioli (UEL)	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	1	1
Wellerson Quintaneiro da Silva (UFRJ)	---	---	---	---	---	---	1	---	---	---	---	1
Victor Augusto Giraldo (UFRJ)	---	---	---	---	---	---	---	1	---	---	---	1
Laelia Carmelita Portela Moreira (Universidade Estácio de Sá)	---	---	---	---	---	---	1	---	---	---	---	1
Regina Celia Grando (UFSC)	---	---	---	---	---	---	1	---	---	---	---	1
Denize Da Silva Souza (UFSE)	---	---	---	---	---	---	---	1	---	---	---	1
Rosana Giaretta Sguerra Miskulin (UNESP)	---	---	---	---	---	1	---	---	---	---	---	1
Adair Mendes Nacarato (USF)	---	---	---	---	1	---	---	---	---	---	---	1
Renata Cristina Geromel Meneghetti (UNESP)	---	---	---	---	---	1	---	---	---	---	---	1
Dario Fiorentini (UNICAMP)	---	---	---	---	---	1	---	---	---	---	---	1
Maria Auxiliadora Bueno Andrade Megid (PUC/Campinas)	---	---	---	---	---	---	1	---	---	---	---	1
Maria de Lourdes Ramos da Silva (USP)	---	---	---	---	---	---	---	1	---	---	---	1
Celi Aparecida Espasandin Lopes (Universidade Cruzeiro do Sul)	---	---	---	---	---	---	---	---	1	---	---	1
Vera Maria Nigro de Souza Placco (PUC/SP)	---	---	---	---	---	---	---	---	---	1	---	1
TOTAL	1	1	0	1	2	5	8	5	4	4	2	33

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Os dados mostram a diversidade de pesquisadoras e pesquisadores pelo Brasil. A maioria das pesquisas foi orientada por profissionais distintos, levando em consideração os descritores “Identidade Profissional”, “Formação” e “Matemática”, indexados no catálogo de teses e dissertações da CAPES. Vale destacar que a Professora Doutora Márcia Cristina Costa

Trindade Cyrino¹⁴, da Universidade Estadual de Londrina (UEL), orientou a maior parte das pesquisas, sete no total, contribuindo, significativamente, para a construção do campo investigativo dos estudos que tematizam a IP de professores que ensinam matemática (PEM).

Reunimos os esforços iniciais, que sinalizam, em síntese, uma tímida produção acadêmica para com os descritores escolhidos e, isso, evidencia a necessidade emergente do campo. Nesse sentido, com foco em uma percepção mais específica, que adentre nos resumos, passamos agora a utilizar o software IRaMuTeQ, como “[...] recurso de otimização do processo de organização de dados que pode ser útil, se acompanhado de um estudo sobre o significado das análises textuais geradas pelo *software*” (Tinti; Barbosa; Lopes, 2021, p. 494). Este é o nosso interesse, a produção de significados em um movimento de revisão de literatura.

A seguir, apresentamos, na Figura 1, a nuvem de palavras dos 33 resumos das pesquisas que fazem parte do *corpus*.

Figura 1: Nuvem de palavras dos resumos



Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

¹⁴ A professora é líder do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre a Formação de Professores que Ensinam Matemática (Gepefopem) e tem investigado, de acordo com o site do grupo, “[...] os fundamentos e os processos de constituição dos conhecimentos/saberes docentes na formação inicial (curso de licenciatura em Matemática e pedagogia), bem como na formação em serviço de professores em matemática”. Disponível em: <https://www.uel.br/grupo-estudo/gepefopem/apresentacao.html>. Acesso em: 15 dez. 2024.

Seguimos as recomendações de Tinti, Barbosa e Lopes (2021, p. 250), que nos alertam sobre a “[...] apresentação da frequência, principalmente para as palavras em maior destaque, para uma melhor interpretação do gráfico”. A palavra “*Professor*”¹⁵ pode ser percebida como núcleo das investigações, em diferentes frentes de atuação e formação. Seguidos deste grupo, conseguimos identificar as palavras “*Profissional*”, “*Identidade*” e “*Matemática*”, como aspectos que dialogam, diretamente, com o exercício da docência. Não podemos deixar de mencionar a palavra “*Ser*”, que pode denotar uma preocupação com as dimensões objetivas e subjetivas do “*Ser Professor*”, caracterizado por sua identidade.

Dito de outra forma, como exemplo do terceiro grupo, a IP do ser professor de matemática perpassa pela “*Formação*” e “*Pesquisa*”, como sendo um “*Processo*” que não é estático. Por isso, chegamos ao quarto grupo, por compreendermos a “*Experiência*” como “*Movimento*” “*Narrativo*” “*Formativo*”, que possibilita a “*Reflexão*” nos espaços da “*Licenciatura*”, do “*Estágio*”, entre outros, com atenção à “*Aprendizagem*” de todos os agentes envolvidos, isso inclui futuros professores e “*Formador*”. Escrevemos uma leitura possível, não única.

Essas composições nos revelam a fertilidade da técnica da nuvem de palavras; com ela compomos uma interpretação a partir das nossas experiências e, certamente, os leitores deverão produzir outras possibilidades. A seguir, na Figura 2, apresentamos a análise de similitude, na qual podemos identificar as conexões com o núcleo central, que se conectam pelos halos coloridos.

¹⁵ A nuvem de palavras de maior frequência foi: professor (242), profissional (163), identidade (152), matemática (152), ser (139), como (136), ir (101), formação (99), sua (82), docente (76), pesquisa (73), processo (61), formador (52), prático (47), curso (46), constituição (46), partir (45), análise (45), estudo (44), experiência (44), educação (40), ter (40), formativo (38), estágio (35), investigação (35), realizar (34), licenciatura (34), narrativo (33), futuro (32), docência (32), contexto (32), movimento (31), aspecto (31), aprendizagem (30), relação (30), trabalho (30), compreender (29), entrevista (27), construção (27), meio (26), elemento (26), ação (26), ensinar (25), teórico (25), profissão (24), saber (24), objetivo (24), conhecimento (24), desenvolvimento (24), qualitativo (23), universidade (23), reflexão (23), história (23), constituir (23), vida (23), supervisionar (22), trajetória (22), perspectiva (21), respeito (20) e poder (20), sendo ofuscadas da análise as palavras com frequência menor que 20 (vinte).

A análise de similitude nos mostra as conexões entre as palavras que compõem os resumos das pesquisas do *corpus*. A partir disso, realizamos uma leitura possível com os núcleos centrais “*Professor*”, “*Matemática*”, “*Profissional*” e “*Identidade*”. Optamos por manter as cores, justamente pela demarcação das relações entre os componentes da comunidade. Se levarmos em consideração os núcleos centrais, chegaremos na *Identidade Profissional do Professor de Matemática*, gênese do nosso estudo. Isso sinaliza que a composição do *corpus* de análise inicial se assenta sobre e com o objeto de pesquisa, uma vez que as nossas escolhas nos mostram isso.

A partir da categoria central, podemos visualizar algumas subcategorias, como é o caso do *Ser Professor*. Nessa subcategoria estariam presentes, por exemplo, as palavras “*conhecimento*”, “*pedagógico*”, “*processo*”, “*narrativo*”, “*experiência*”, “*prático*”, “*formativo*”, “*formador*”, “*aprendizagem*”, “*comunidade*”, “*ação*”, “*ensinar*”, “*reflexão*”, “*político*”, “*escola*”, “*respeito*”, “*investigar*”, “*buscar*”, “*constituir*”, “*possibilitar*”, “*trabalho*”, dentre outras. Esse agrupamento expressa a complexidade da profissão docente, por isso perpassa por dimensões formativas, críticas e reflexivas quando se propõe a atribuir sentido e significado ao ser professor, que se alinha aos aspectos de uma sociedade, produzida na e pela cultura e história. Tudo isso acontece no plano narrativo, de forma processual, dinâmica e inconclusa. A busca por uma epistemologia do ser professor inaugura em nós a possibilidade de pensarmos sobre e com os nossos processos de ser e estar no mundo. Estamos nos tornando professores-pesquisadores a cada nova experiência formativa que nos atravessa.

Aqui reside um outro ponto que nos chama a atenção: a escolha por verbos como marcadores do ser professor: seu estado no infinitivo denota as ações a serem realizadas pelo sujeito, dito de outra forma, precisamos buscar, investigar, construir, possibilitar, ensinar, dentre outros exemplos, aqueles e aquelas que fazem parte do nosso ofício como educadores. Este não é um processo isolado. E a realização destas ações caminha para a criação de possibilidades para uma formação cidadã emancipadora.

E quando transportamos essa discussão para os PEM, nos deparamos com o estudo de De Paula e Cyrino (2021, p. 7), que nos dizem que o “[...] PEM, por sua vez, é um ser sócio-cultural-político, resultante (entre outros fatores) de suas múltiplas relações com os outros. Após transformações epistemológicas, sua essência é alterada”. Somos ressignificados, em um movimento dialético e dialógico e tudo acontece por meio da atividade de narrar (Ibiapina, 2011). Frente a isso, consideramos o primeiro eixo que norteia o sujeito autobiográfico nas

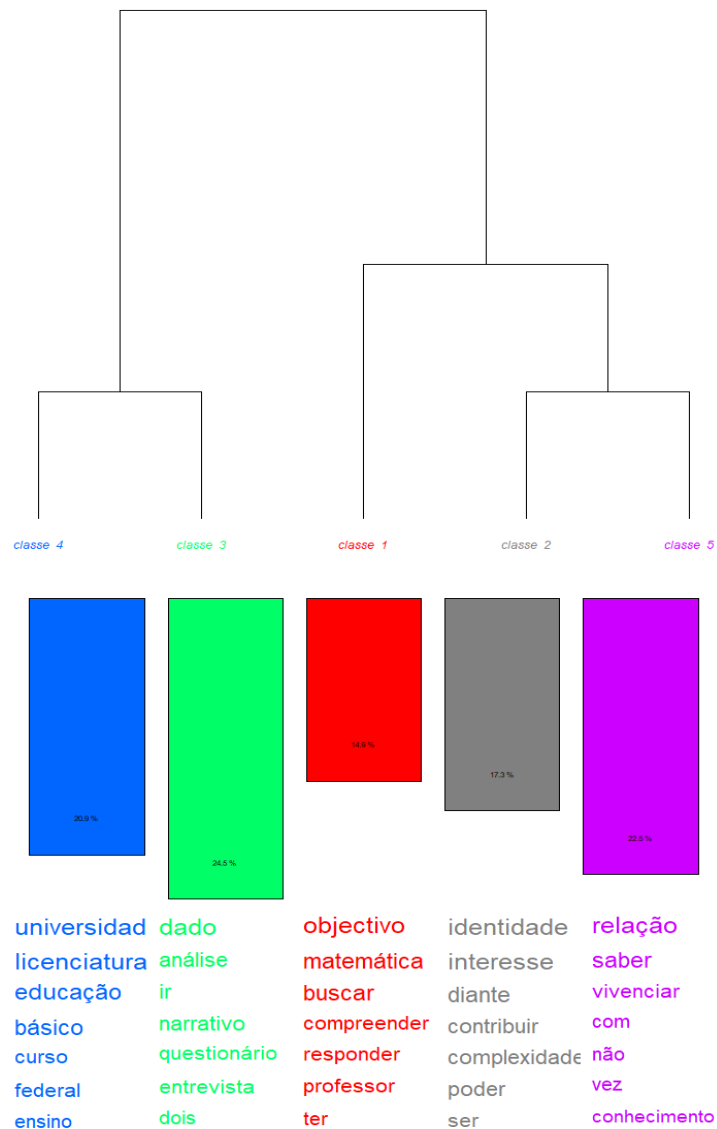
abordagens narrativas (Passeggi, 2011; 2020), no que tange à produção de “[...] narrativas autobiográficas como um fenômeno antropológico (Narrar é humano!). Ele responde à seguinte pergunta: Como cada ser humano se torna quem ele é?” (Passeggi, 2020, p. 74). Como cada professor (a) de Matemática se torna quem ele (a) é? As respostas para essa indagação residem na emergência de um campo investigativo para o prisma dos estudos identitários em Educação Matemática.

Já para a subcategoria *Identidade Profissional*, podemos destacar, por exemplo, as palavras “desenvolvimento”, “social”, “educador”, “contribuir”, “resultado”, “trajetória”, “perspectiva”, “característica”, “evidenciar”, “construção”, “diferente”, “história”, “vida”, dentre outras. Esse agrupamento evidencia os aspectos que estão ligados à nossa trajetória como docentes; a partir de um processo que é experienciado a cada novo lugar de atuação, vamos nos constituindo educadores, em uma dimensão individual e coletiva e, isso, é diferente para cada história de vida. Ou seja, a IP é parte do nosso desenvolvimento, como consequência da nossa relação com o mundo social e “[...] das condições dessa relação, sendo resposta e reconfigurada a cada momento, com os novos contextos de trabalho. Logo, [...], é algo que está em contínuo processo, sempre em transformação” (Albuquerque; Gonçalves, 2020, p. 16).

A desestabilização dos resumos possibilitou a reconstrução de outras formas de percepção do objeto de pesquisa. Não estamos preocupados em fechar as discussões, até porque, isso não é possível; o nosso foco reside na produção de um espaço de discussão e problematização, uma vez que a análise de similitude não se limita somente “[...] à apresentação do gráfico, mas sim que seja apresentado o que significam as palavras mais fortes e quais são as ligações de uma palavra a outra em cada aresta que as unem” (Mendes; Proença; Pereira, 2022, p. 250).

Por fim, geramos com o auxílio do *software* IRaMuTeQ o dendrograma na Classificação Hierárquica Descendente (CHD), como disposto na Figura 3.

Figura 3: Dendrograma da CHD dos resumos



Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

A produção do dendrograma sinaliza a construção de “[...] classes com base no reagrupamento das unidades de significado que contêm as mesmas palavras do resultado obtido no cruzamento dos dados. No final, o software destaca as palavras que são mais associadas a uma classe e sua significância em relação ao *corpus*” (Mendes; Proença; Pereira, 2022, p. 235). A classe que nos chamou mais a atenção foi a terceira, com 24,5%, por conta das palavras selecionadas pelo IRaMuTeQ, como é o caso, por exemplo, de “dado”, “análise”, “ir”, “narrativo”, “questionário”, “entrevista”, “produzir”, “áudio”, “gravação”, “autobiográfico”, “interpretação”, “vídeo”, “oral”, “observação”, dentre outras.

O agrupamento para essa classe parece convergir para um conjunto de pesquisadoras e pesquisadores que utilizaram abordagens narrativas; por isso, realizamos uma leitura cuidadosa e atenta aos detalhes do *corpus* de análise inicial, da qual emergiu um subgrupo de 10 (dez) pesquisas, denominado por nós como *corpus* de análise final.

Utilizamos como critério de seleção as abordagens narrativas, seja por meio do viés teórico, metodológico ou teórico-metodológico. As abordagens narrativas rompem com uma certa tradição de pesquisa, trazendo uma preocupação centrada na vida, na formação e na subjetividade do sujeito que narra. “A dialética entre a vida, a experiência vivida e a ciência é a ideia central que defendemos como o fundamento central do paradigma narrativo-autobiográfico” (Passeggi, 2020, p. 77). Dentro dessa perspectiva, escolhemos dialogar, com maior proximidade, com estudos que têm como foco os processos identitários na formação de professores de matemática, com um olhar especial para o cenário da Licenciatura em Matemática. Trata-se, então “[...] investigar as histórias que as pessoas vivem e, ao contar suas histórias, elas podem apoderar-se da sua experiência profissional, reafirmar ou redimensionar aspectos de suas identidades profissionais e também criar outras histórias” (Tinti; Barbosa; Lopes, 2021, p. 482).

O exercício de análise desse pequeno *corpus* tem como foco identificar a problemática da pesquisa, os objetivos, a fundamentação teórica, os procedimentos metodológicos, os principais resultados e, por fim, as possíveis conclusões. Estabelecer o diálogo com pesquisadoras e pesquisadores sobre a temática da nossa tese implica em “Reconhecer as limitações investigativas, ao se enveredar nos estudos a respeito da IP de PEM, não é demérito, é maturidade. Sinalizar (novos) questionamentos deve ser um princípio norteador aos(as) interessados(as) nesse campo investigativo” (De Paula; Cyrino, 2021, p. 18). Dando continuidade ao nosso estudo de revisão, a seguir, apresentamos algumas reflexões com os trabalhos selecionados, a fim de costurar uma colcha de fios de história de vida e formação.

1.3 Travessias identitárias e os modos de narrar a vida

Nesta seção, trouxemos algumas possibilidades de diálogos com as pesquisas que tematizam os processos identitários de sujeitos que habitam os espaços da universidade e da escola, operando com a diversidade de enfoques teóricos e metodológicos no fazer pesquisa com e não sobre o outro. Por isso, nas linhas a seguir, tecemos uma conexão com as experiências

de pesquisadoras e pesquisadores narrativos, entendendo que “[...] os estudos com as histórias de vida em formação e as narrativas autobiográficas, ao priorizar o humano situam-se numa perspectiva epistemopolítica” (Passeggi; Souza, 2016, p. 11).

A busca na base de dados da CAPES, no período de 2013 a 2023, nos retornou 122 trabalhos. A partir da leitura e análise crítica das teses e dissertações, ficamos com 33 investigações e, de maneira mais específica, nos debruçamos sobre 10 trabalhos, a saber: Pereira (2017), Rocha (2017), Santos (2018), Souza (2019), Talarico (2019), Thielide (2019), Freitas (2020), Barbosa (2021), Santos (2021) e Luz (2022), conforme evidenciado no Quadro 1.

Quadro 1: Pesquisas que compõem o *corpus* de análise

Autor (a)	Título	Nível	Orientador (a)	Instituição	Estado	Ano de Defesa
PEREIRA, Carlos Andre Bogea	Como Nos Tornamos Formadores de Professores: Processo de Constituição Profissional	Tese	Adair Mendes Nacarato	Universidade São Francisco	SP	2017
ROCHA, Marineide Almeida	Um estudo da Identidade Docente de Licenciandos em Matemática da Unimontes	Dissertação	Adriana Assis Ferreira	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri	MG	2017
SANTOS, Cleidivan Alves dos	Constituição da Identidade Profissional de Formadores de Professores de Matemática: Diálogos Narrativos	Tese	Antonia Edna Brito	Universidade Federal do Piauí	PI	2018
SOUZA, Janmara Pereira	Tornar-se Professor de Matemática nos Institutos Federais: Narrativas de um Processo Formativo no Interior Baiano	Dissertação	Talamira Taita Rodrigues Brito	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia	BA	2019
TALARICO, Lucas Ramiro	Tessituras de um Olhar Sobre a Própria Prática Pedagógica do Professor de Matemática em Sala de Aula	Dissertação	Regina Celia Grandó	Universidade Federal de Santa Catarina	SC	2019
THIELIDE, Veronica da Silva Pavanelli Troian	Narrativas e Aprendizagens da Docência na Licenciatura em Matemática da Unemat/Sinop: Uma Experiência no Estágio Supervisionado	Tese	Marilena Bittar	Universidade Federal de Mato Grosso	MT	2019

FREITAS, Bruno Miranda	A Construção da Identidade Profissional Docente a partir das Histórias de Vida de Licenciandos em Matemática participantes do Programa Residência Pedagógica da Unilab	Dissertação	Paulo Meireles Barguil	Universidade Federal do Ceará	CE	2020
BARBOSA, Cirleia Pereira	A Identidade Profissional na Formação Inicial de Professores de Matemática: Um Estudo no Estágio Curricular Supervisionado	Tese	Celi Aparecida Espasandin Lopes	Universidade Cruzeiro do Sul	SP	2021
SANTOS, Nayra da Cunha Rossy	Identidade Profissional Docente em Memoriais de Formadores de Professores de Matemática	Tese	Tadeu Oliver Gonçalves	Universidade Federal do Pará	PA	2021
LUZ, Alexandra Garrote Angiolin	(Re)Significando as Experiências Vividas: Um Olhar para a Constituição Identitária de Professores de Matemática, por meio das Narrativas (auto)biográficas	Tese	Vera Maria Nigro de Souza Placco	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	SP	2022

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Quando olhamos para o Quadro 1, nos deparamos com uma certa ausência de pesquisas com abordagens narrativas nos anos de 2013 a 2016, isso no catálogo de teses e dissertações da CAPES, a partir dos descritores utilizados. Também percebemos que em 2023 não captamos nenhum trabalho, o que pode dar indícios de uma necessidade e uma emergência por um campo investigativo, como faces da mesma moeda. Outro ponto que nos chama a atenção é a multiplicidade contextual do campo de pesquisa com formação de professores, em especial, de Matemática, uma vez que o descritor “*Formação*” foi utilizado com a intenção de acessar ambientes formativos que perpassem pela formação inicial, continuada e pelos primeiros anos de docência, ou seja, o ciclo do desenvolvimento profissional docente (Nóvoa, 2019), entendido por nós como um processo *continuum* (Nóvoa, 1992b; 1995; 1999; 2017; Garcia, 1995; Gatti *et al.*, 2019).

Os nossos esforços de pesquisa emergem de um contexto de formação inicial; esse é o nosso foco. E por trabalharmos com a IP, percebemos o seu movimento por diferentes espaços formativos; por isso, não fechamos o descritor em “*Formação Inicial*”, mas sim “*Formação*”, visto que o debate é coletivo e não exclusivo de uma etapa. Concentramos a nossa atenção “[...] no modo como construímos uma identidade profissional, no modo como cada pessoa constrói o seu percurso no interior da profissão docente. Tornar-se professor [...]. Não é possível aprender a profissão docente sem a presença, o apoio e a colaboração dos outros professores”

(Nóvoa, 2019, p. 6). O tornar-se professor denota um movimento de construção de IP, a partir de cada uma das experiências formativas que compõem o sujeito que narra.

Não é possível avançarmos sem a colaboração de outras vozes que nos ajudem a significar um fenômeno tão complexo, a nossa identidade. Dentro dessa perspectiva, vale ressaltar também, que o Quadro 1 foi organizado com a disposição cronológica das pesquisas, indexadas na CAPES. Entretanto, a ordem com que os estudos serão apresentados e discutidos diz respeito às articulações estabelecidas entre eles no ato da visitação de cada uma dessas produções.

Optamos por iniciar o caminho com a pesquisa de Talarico (2019), por ser a única investigação que utiliza como objeto de pesquisa a própria prática do professor de Matemática. Um desafio. Uma vez que muitos de nós não fomos ensinados a perceber o processo pelo qual nos tornamos professores, aqui vale destacar o lugar ocupado pela Matemática, que nos mostra uma certa dureza, frieza e, por que não, superioridade. Professor de Matemática ainda parece ter uma cara, um jeito, um estereótipo e uma identidade cristalizada. Essa narrativa única pouco nos ajuda e mais contribui para a perpetuação de uma história que nos distancia de uma matemática humanizada, fruto da prática social e, por isso, oriunda da pluralidade das nossas existências. Perceba que eu falei professor de Matemática, porque ainda notamos as raízes profundas das desigualdades de gênero no campo das Ciências ditas Exatas.

Tudo isso corrobora para a necessidade de lançarmos um olhar reflexivo para com as nossas atitudes como docentes, sem perder de vista a distinção de reflexivo como adjetivo e como conceito (Talarico, 2019). Sobre isso, Talarico (2019, p. 139), nos alerta que “O conceito é mais amplo do que o adjetivo consegue alcançar. Além disso, exige-se uma postura reflexiva deste docente, de modo a associar essa reflexão à investigação e à prática exercida por ele”. Em outros termos, a reflexão está pautada na ação que inaugura um profundo processo de transformação pessoal e profissional. Dessa forma, o autor teve como objetivo

[...] lançar um olhar reflexivo para a minha trajetória escolar e profissional, a fim de compreender a minha identidade docente, por meio da reconstrução das minhas práticas pedagógicas escolares. Ainda que o ato de rememorar seja permeado por escolha de fatos e lembranças e também por silenciamentos, o ato de reconstruir a minha trajetória me permitirá observar e analisar quem fui e quem sou, por meio da investigação da minha própria prática (Talarico, 2019, p. 19).

A produção narrativa ocupa um lugar de destaque, em que a partir das escolhas dos fatos, das memórias e dos silenciamentos, foi sendo possível construir uma história que ressignificasse a identidade do sujeito que narra, entrelaçando passado (quem fui), presente (quem sou) e futuro (quem serei). Tal movimento fez com que a IP do professor pesquisador Lucas florescesse (Talarico, 2019), em suas palavras, “[...] O profissional que há muito tempo estava adormecido e incomodado com os processos a que vinha se submetendo na rede privada [...] e que agora, na instituição pública, se vê incentivado a alçar vôos maiores na direção do que sempre sonhou como uma educação de qualidade” (Talarico, 2019, p. 17). Eu me vejo em Lucas e, mais do que isso, me reconheço em sua narrativa.

Aqui reside uma potencialidade da utilização de abordagens narrativas como dispositivo de pesquisa-formação. Logo, corroboramos com Talarico (2019, p. 18), por entendermos o “[...] conceito de ‘Pesquisa-formação’ [...] como a possibilidade formativa para o professor ao se conceber a pesquisa como prática reflexiva, crítica e transformadora da realidade social (Josso, 2010)”. Não há distanciamento entre sujeito e objeto. “[...] O distanciamento e a separação dos lugares que produzem conhecimento sofrem uma ruptura a partir da ideia de pesquisa-formação. Ao se conhecer através dela, se tornam sujeitos todos envolvidos no processo formativo” (Talarico, 2019, p. 42).

Problematizar a própria prática é problematizar a própria identidade, em um processo de pesquisa e formação constante. Por isso, o autor optou por

[...] utilizar a metodologia de resolução de problemas, com tarefas exploratório-investigativas que envolviam razão e proporção, desenvolvendo uma pesquisa-formação. Por meio dos pressupostos da pesquisa narrativa, narrei os confrontos, significações, ressignificações e reverberações nos dois momentos distintos de produções de dados, realizados em 2018 e 2019, bem como na análise desenvolvida, utilizando como referência os conceitos de professor reflexivo e investigador, identidade profissional docente, pesquisa da própria prática e pesquisa formação. Assumi ainda algumas aproximações com a perspectiva histórico cultural (Talarico, 2019, p. 9).

O operar narrativo exige uma íntima relação com o campo das experiências, a partir de uma reflexão individual e coletiva da vida. Para isso, Talarico (2019) dialoga com Clandinin e Rosiek (2007, p. 42), que nos dizem que a “[...] narrativa não é apenas uma valorização da experiência dos indivíduos, mas também uma exploração das narrativas sociais, culturais e institucionais dentro das quais as experiências dos indivíduos foram constituídas, moldadas,

expressas e promulgadas [...]”. Dito de outra forma, a narrativa de vida tem possibilidade de construir, moldar, expressar e promulgar a identidade.

O principal instrumento para o registro da produção de dados foi o diário de campo (Talarico, 2019), como também a recolha de “[...] todo o material produzido pelos alunos, material este que foi digitalizado e utilizado para análise [...]” (Talarico, 2019, p. 24). Além disso, durante a investigação, os “[...] momentos de argumentação nos grupos, realizados pelos estudantes do sétimo ano e por mim, bem como a socialização dos resultados, foram gravados em áudio, produzindo fontes orais que foram posteriormente transcritas [...]” (Talarico, 2019, p. 24). Portanto, “[...] os diários de campo, a transcrição dos áudios e as tarefas escritas pelos alunos constituíram os dados produzidos para analisar minha própria prática” (Talarico, 2019, p. 24).

Os movimentos de interpretação e análise foram produzidos com a utilização dos conceitos: “[...] aprendizagem docente, professor reflexivo, identidade do professor, experiência docente e pesquisa da própria prática” (Talarico, 2019, p. 24), subsidiados pelo seguinte referencial teórico: “[...] Alarcão, (2001; 2008), Dewey (1978), Freire (1987, 1996), Marcelo (2009), Nóvoa (2007), Ponte (2003), Pimenta (2005), Schön (1995; 2000), Tardif (1991; 2002)” (Talarico, 2019, p. 24). Os resultados apontam para as possibilidades de reinvenção do próprio eu, sendo possível

[...] constatar que embora eu me veja como um professor pesquisador reflexivo, imbuído de desafios diários acerca do cotidiano escolar, eu me descubro e (re) significo a cada dia. Alguns aspectos puderam ser explorados na análise no que diz respeito à natureza das tarefas propostas, a reflexão do professor-pesquisador diante das mediações com os estudantes e a característica formativa da minha constituição como professor pesquisador. Nesse processo de investigação da minha própria prática foi possível compreender movimentos de ousadia, de experiência, de significação, de descoberta, de ‘erros’ e de construção coletiva do meu fazer pedagógico. Compreendi que estarei em **constante via de construção da minha identidade docente** (Talarico, 2019, p. 9, grifo nosso).

A pesquisa de Talarico (2019) nos sensibiliza a percebermos a trajetória de vida de cada um de nós, perpassando por aspectos pessoais e profissionais, o que mostra a impossibilidade de concebermos uma identidade estática em seus princípios sociais, históricos e culturais. O que nos leva a assumirmos diferentes identidades ao longo da vida, como apontado por Talarico (2019, p. 150), a partir da pergunta: “[...] ‘o que quero vir a ser?’ como um norte para construção

da minha identidade, uma vez que irei desenvolver e reconhecer novas identidades durante toda a minha vida, estando permeado pelos contextos que eu estiver inserido”. Dentro dessa perspectiva, a “[...] identidade [...] requer comprometimento e desejo legítimo por parte do indivíduo” (Talarico, 2019, p. 150).

Quando nos propomos a investigar os aspectos que compõem a IP, estamos dando os primeiros passos para um mar de descobertas, nem sempre agradáveis, das nuances narrativas que significam o nosso processo identitário e, isso, requer um compromisso político com a profissão docente. Então, das pesquisas com a própria prática podem emergir questões que possibilitam o exercício inventivo do sujeito-narrador, expresso em Talarico (2019), como também aspectos que disparam questões de pesquisa da própria experiência vivida, como é o caso de Luz (2022), segunda pesquisa abordada por nós.

A autora nos conta sobre o seu encontro com a temática; ela nos diz que sentia uma certa angústia, como se faltasse algo em seu projeto de pesquisa (Luz, 2022). Ao longo de sua trajetória, ela foi se redescobrando como professora de Matemática dos anos finais do Ensino Fundamental, entendendo a “[...] necessidade de uma formação mais humana, a importância do reconhecimento do aluno como sujeito histórico no processo ensino-aprendizagem e a valorização dos saberes e das capacidades que estão além dos conhecimentos matemáticos [...]” (Luz, 2022, p. 30). E isso fez com ela repensasse a sua própria IP, incentivando-a na busca por “[...] caminhos que proporcionem, aos professores de matemática, reflexões acerca da sua constituição identitária profissional, podendo ser um dispositivo que leve à mudança de práticas na sala de aula e da sua relação com os alunos” (Luz, 2022, p. 30).

Por muito tempo eu também senti que faltava algo. Sobretudo quando estava cursando as disciplinas do doutorado, era comum termos que responder perguntas sobre o nosso projeto de pesquisa, o que me trazia insegurança, pois eu não conseguia (talvez ainda não consiga) “capturar”, com precisão, a minha questão de pesquisa. Eu nutria em mim o desejo por investigar as histórias de vida e formação, estando interessado nas experiências que compõem o nosso processo identitário como professoras e professores de Matemática. A minha chegada no curso de licenciatura em Matemática da UESB expressa isso, o meu encontro com a tese, o meu encontro com o meu eu professor, por vislumbrar na produção narrativa autobiográfica uma alternativa para refletirmos acerca da nossa IP, nos levando às possibilidades de mudanças, como sugerido em Luz (2022).

Nessa direção, Luz (2022, p. 30) teve como objetivo geral “Compreender como as experiências vividas auxiliam no processo de constituição identitária do professor de matemática e reverberam em suas práticas de ensino”. Para isso, realizou uma investigação com

[...] cinco professores de matemática, da rede municipal de educação de São Paulo, que atuam nas turmas do 6º ao 9º ano. A produção dos dados baseou-se na proposta de ateliê biográfico de projeto, no qual as narrativas (auto)biográficas – orais e escritas – e as reflexões realizadas pelo grupo reflexivo integram o *corpus* de análise desta pesquisa. O ateliê biográfico de projeto foi realizado de forma remota devido à pandemia Covid-19 e contemplou a realização de oito encontros reflexivos, nos quais os participantes produziram, socializaram e refletiram sobre as experiências vividas que contribuíram para a sua constituição identitária profissional. Para apresentar as emoções, os sentimentos e as subjetividades que afloraram nas narrativas orais, optou-se por utilizar a transcrição para a análise dos dados (Luz, 2022, p. 11).

As escolhas de Luz (2022), frente a um contexto de incertezas, expressam o cuidado para com a matéria-prima das experiências de professores de Matemática. Ela optou por trabalhar com a “[...] narrativa (auto)biográfica (Passeggi, 2011; Delory-Momberger, 2016), ateliê biográfico de projeto (Delory-Momberger, 2006) e grupo reflexivo (Passeggi, 2011)” (Luz, 2022, p. 31) e, também, com “[...] o questionário, com o intuito de caracterizar nossos sujeitos envolvidos nos encontros reflexivos, as etapas do ateliê biográfico de projeto e o *corpus* da pesquisa” (Luz, 2022, p. 31).

Ateliê pressupõe a presença de artesãos e, no caso do ateliê biográfico de projeto (Delory-Momberger, 2006), estamos falando de artesãos que manejam a arte das histórias de vida, a partir da produção narrativa, por meio de fontes, orais e escritas, entrelaçadas à “[...] experiência de si mesmo e do mundo em um tempo que ele relaciona com sua própria existência. A temporalidade biográfica é uma dimensão constitutiva da experiência humana, por meio da qual os homens dão forma ao que vivem” (Delory-Momberger, 2006, p. 136)”. Dessa forma, na pesquisa de Luz (2022, p. 150), o ateliê “[...] proporcionou a partilha de experiências e saberes, em um trabalho colaborativo repleto de empatia e escuta atenta ao outro, resgatando o valor do trabalho coletivo e a verdadeira percepção do Outro na constituição identitária de cada professor participante”.

O ateliê é um entrelaçar de fios de histórias de vida, nos possibilitando uma compreensão mais profunda da experiência humana, na dimensão do eu, do outro e do nós. Luz (2022, p. 150) também sente isso, quando nos diz que a realização possibilitou “[...] um

encontro comigo mesma em todas as etapas da minha vida”. E com isso, “[...] revisitar a maneira como cheguei à profissão, as experiências vividas que contribuíram para a minha constituição atual como professora, fez-me concordar com o sentido explicitado pelos professores nas narrativas orais, isto é, eu também estou no lugar certo, na educação” (Luz, 2022, p. 150).

A realização de um estudo identitário admite sempre o movimento e, quando se trata de histórias de vida e formação, pressupõe um movimento (auto)biográfico, como nos propomos em nossa tese. Os dados foram analisados com a transcrição, com vistas para todo o processo investigativo, bem como para a fundamentação teórica sobre “[...] a concepção de constituição identitária profissional [...] Ciampa (1989), Dubar (2005) e Placco e Souza (2016). [...] os princípios epistemológicos [...] sobre o conceito de experiência – concebido por Larrosa (2002)” (Luz, 2022, p. 31) e, também, pelo “[...] elo entre a constituição identitária frente a suas experiências vividas, como uma maneira de formação de si, ancorado em Delory-Momberger (2006; 2011; 2016), Josso (2007) e Passeggi (2006; 2011; 2016; 2021)” (Luz, 2022, p. 31). Os principais resultados nos dizem que

As experiências vividas, narradas à luz da memória, da dimensão temporal e da dimensão afetiva, revelaram que as diferentes socializações vividas (familiar, escolar e profissional), as identificações com as atribuições socialmente construídas em relação à profissão, à formação continuada centrada na escola, à relação afetiva vivenciada no processo de ensino-aprendizagem enquanto alunos e à relação com o Outro contribuíram de forma significativa para as pertencas na constituição identitária profissional de cada professor(a) de matemática. **Os resultados indicaram que a (re)visita e a reflexão sobre as experiências vividas por meio de narrativas (auto)biográficas são instrumentos potentes para compreender o processo de constituição identitária dos professores de matemática.** A reflexão em torno das experiências vividas possibilitou aos participantes a constituição e reconstituição de si, em uma perspectiva de autoformação, em um movimento dialético que liga o passado, presente e futuro (Luz, 2022, p. 11, grifo nosso).

Os múltiplos processos de socialização que passamos no âmbito familiar, escolar e profissional contribuem, significativamente, para a trilha dos primeiros passos no campo da identidade; é como se eles fossem guias para a constituição identitária de cada um de nós. Então, existe um bojo de experiências que (re)significam os percursos formativos de cada professor (a) de Matemática, ou seja, um tornar-se, no sentido de deslocamento para um lugar de consciência crítica. E foi pensando nesse ir e vir que escolhemos a nossa terceira pesquisa, a de Souza (2019), que também dialoga com professores de Matemática em exercício, mas agora em um contexto

específico, os institutos federais do interior da Bahia, a partir da compreensão de desenvolvimento profissional (DP), como sendo um

[...] aprendido ao longo da vida, e que nessa jornada aprendemos dentre tantas outras coisas a sermos professores de maneira mais ampla – a partir do significado que os professores internalizam sobre o valor social da profissão docente e o que representa socialmente ser professor, mas, também aprendemos a sermos professores de acordo com as experiências trocadas e construídas a partir do ambiente de trabalho e com nossos pares (Souza, 2019, p. 18).

O que nos mostra que a identidade não é construída de forma isolada, todavia a partir de uma jornada de descobertas da nossa própria formação, do nosso próprio processo identitário e da nossa própria significação do que é tornar-se professor (a) de Matemática. Estando-a, intimamente, interligada aos “[...] pilares essenciais para que os docentes possam desenvolver-se através do vivido pessoal, profissional e nas socializações ao longo de suas vidas, a fim de adquirir consciência, experiências e significados em ser professor” (Souza, 2019, p. 18).

Em Luz (2022) e Souza (2019), conseguimos perceber a IP a partir do exercício do trabalho docente em diferentes etapas e modalidades de ensino, garantindo a necessidade de movimento, de contração de histórias de vida, de pluralidade de experiências e da realidade experimentada por cada sujeito. Nas palavras de Souza (2019, p. 10) “O tornar-se professor de matemática a partir da realidade de formação e trabalho foi o ponto de partida desta pesquisa”, com foco em responder:

Como os docentes de matemática se percebem no contexto do fazer/fazer-se professores dos Institutos Federais (IFs) de Jequié e Santa Inês? O objetivo geral foi compreender como os docentes de matemática se percebem no contexto do fazer/fazer-se professores dos IFs nas cidades baianas de Jequié e Santa Inês. Nutrimos também os objetivos específicos de Apresentar suas histórias de vida, formação e trabalho; Identificar nas narrativas as manifestações de entendimento de si e de seu papel no processo formativo de estudantes; Apresentar os contextos de vida e trabalho que mobilizaram os docentes em experiências marcantes que vêm definindo sua identidade profissional nesses espaços.

Fazer, tornar, ser e estar são verbos que parecem traduzir ações que se conectam na compreensão dos processos identitários de professores de Matemática. Aqui vale uma reflexão atenta à especificidade da formação matemática, pois sabemos que ela, historicamente, tende a supervalorizar os conhecimentos matemáticos em detrimento dos conhecimentos pedagógicos,

o que pode enfraquecer e, até mesmo, ofuscar o significado de formar-se professor (a) de Matemática. Essa discussão ganha outros contornos quando mergulhamos na pesquisa de Souza (2019), no que tange à realidade de chegada dos professores nos Institutos Federais (IFs), visto que “[...] não exige uma formação específica para o exercício na EP, uma vez aprovados, logo são destinados à sala de aula, sem sequer conhecer o que é o instituto, qual sua função, para que a matemática, qual matemática”. E a partir disso, ela começa a questionar a realidade dos estudantes e dos professores, de modo a perceber a função social do ato de educar matematicamente um sujeito para uma sociedade, ou seja, “[...] quem é o professor que leciona matemática nesse espaço? Como eles se percebem nessa aventura de se tornarem professores de um IF? Como acontece a construção identitária junto ao fazer-se professor do IF?” (Souza, 2019, p. 19) e, para além disso, “[...] qual o papel social dos IFs na formação desses estudantes?” (Souza, 2019, p. 20).

Questões como essas desencadeiam um movimento de pesquisa, podendo ele partir de inúmeros lugares discursivos e, no caso de Souza (2019), encontramos o ponto de partida na realidade de trabalho e formação. A fim de buscar respostas para as indagações apresentadas, a investigação pautou-se na “[...] pesquisa de abordagem qualitativa, nos [...] estudos (auto)biográficos, para orientar nosso olhar sobre a realidade, que buscamos construir num exercício interpretativo narrativo ao escutar, transcrever, (re)ler, implicar(se) com os quatro professores colaboradores” (Souza, 2019, p. 10). O que se aproxima da perspectiva adotada em nossa tese, quando nos propomos a produzir narrativas autobiográficas como alternativas de (auto)formação e (auto)reflexão do processo identitário. Assim, corroboramos com o entendimento de Souza (2019, p. 26), que nos diz que

[...] o (auto)biográfico aqui é entendido por nós como uma propriedade formativa de mão dupla, uma vez que enquanto o outro (docente) narra sua história, há um processo no pesquisador(a) que biografa e também se identifica com tais histórias, mas, há algo maior, que é também uma tentativa de narrar/narra-se, reconhecendo que há limites em toda trama que está posta numa relação entre pessoas.

O que concebe as narrativas autobiográficas como sendo uma potente alternativa de formação e reflexão para quem produz as suas próprias histórias, como também para quem as escreve durante o processo investigativo do sujeito-narrador. Os dados da pesquisa foram produzidos com 4 (quatro) professores colaboradores, a partir da técnica das entrevistas narrativas, em que cada um “[...] narrou sua história de modo singular, retrataram suas

formações iniciais e continuadas, além das trajetórias de vida e profissão, motivações e experiências que lhes possibilitaram tornarem-se professores, e em especial professores de IFs” (Souza, 2019, p. 199, grifo nosso). Nessa imersão narrativa, os resultados nos contam que

Suas narrativas apresentaram histórias de desafios, aprendizagens e experiências para formar-se e continuar na docência; mostrou também como cada um, de forma bem particular, seguiu o desejo de se tornar professor do IF; evidenciou que **não se nasce docente de matemática** para os cursos técnicos, mas há uma processo construído ao longo de um tempo acomodado pelas experiências de vida, formação e trabalho que possibilitaram aprendizagens com a profissão, já que todos eles afirmaram manter uma relação de afeto pela matemática e pela profissão professor. A consolidação de políticas institucionais que provoquem experiências formativas no início e em todos os processos de vivência da experiência docente, precisam ser edificadas como mecanismos de construção de novas identidades para com os cursos técnicos. Cremos que com tal ação relações mais complexas entre a formação recebida, a formação construída e a formação desejada pelos professores, podem ajudar cada vez mais a tornar esse processo algo coletivo que ajudará a dar mais sentido ao entendimento de que o **tornar-se professor é uma construção diária consentida e é um ato político de cada envolvido no processo.**

A produção narrativa nos transporta para o lugar social da profissão professor, que muitas vezes é entendida como dom, vocação e, no caso da matemática, como um lugar de gênios, de seres superiores. Tais ideias são desmontadas pelas reflexões construídas em Souza (2019), que nos mostra que não nascemos professores de matemática, muito pelo contrário, nos tornamos professores de matemática a partir das múltiplas experiências que nos constituem. Vale destacar o papel da formação como movimento do ser, uma vez que percebemos as complexas diferenciações entre a recebida, a construída e a desejada. As narrativas também evidenciaram o “[...] autoreconhecimento a partir do outro, foi necessário e importante para eu perceber a construção de minha IP, tomando as palavras de Josso (2010) ao refletir que não existe uma caminhada para o outro, sem que eu possa também caminhar para mim” (Souza, 2019, p. 202).

Ao passo em que vou escrevendo a nossa tese, vou sentindo isso também. É quase como se as travas da escrita precisassem de mais leituras, discussões, amadurecimento e, por que não, de um olhar para mim. Conforme nos propomos a dialogar com as identidades dos sujeitos-narradores, inauguramos também uma caminhada para a nossa própria identidade. Nessa direção, nos conectamos com Pereira (2017), quarta pesquisa do *corpus* de análise, que se propõe a investigar os formadores de professores “[...] em especial os sete formadores de

professores de Matemática (e nesse grupo o pesquisador se inclui) que atuaram e continuam atuando no contexto de formação continuada da Rede Municipal de Educação de São Luís, estado do Maranhão” (Pereira, 2017, p. 9).

Ele também é um formador, por isso faz parte da pesquisa. E quando falamos formador de professores, estamos levando em conta o percurso formativo do investigador, uma vez que, para atingir o objetivo da pesquisa, foi “[...] necessário descortinar uma comunidade de formadores de professores, desvelando suas teorias, práticas e metodologias no que se refere ao trabalho de formador” (Pereira, 2017, p. 200). Aqui reside uma compreensão aprofundada sobre o sentido e o significado de formar um cidadão, melhor dizendo, “[...] Formação. Formar quem? Formar pra quê? Quem forma? Formador. Eu, eles, nós. Quem nos formou? O que devemos fazer? Quem somos? Perguntas que deram origem a esta pesquisa” (Pereira, 2017, p. 199).

A busca por respostas encaminha o autor à necessidade do operar narrativo. Do modo de produzir pesquisa com as narrativas, que o ajudaram no entendimento de que “[...] a trajetória de vida de um profissional pode (ou não) interferir em suas escolhas. A nossa vida é carregada de experiência, das nossas vivências, daquilo que fizemos, e isto nos marca (Clandinin; Connelly, 2011). Assim também como nos forma (Souza, 2010b)” (Pereira, 2017, p. 199). Vamos nos formando a cada nova formação. E para tentar responder aos questionamentos, o autor recorreu às narrativas de vida, “[...] construídas a partir das entrevistas, foram gravadas, transcritas e, posteriormente, textualizadas. O respeito com as textualizações foi fundamental para que eu não distorcesse o sentido do que foi falado (Bertaux, 2010)” (Pereira, 2017, p. 199).

Os resultados apontam para a mudança, para a transformação, para o entendimento da identidade dos formadores como algo que “[...] não nasce ao acaso, ele se constrói. Ele inicia como estudante, torna-se professor, aperfeiçoa-se, reconstrói-se. Então é chegada a hora: recebe um convite ou busca ser um convidado. E volta novamente a ser estudante, pois nunca deixa de estudar” (Pereira, 2017, p. 201). Como um movimento formativo-crítico-reflexivo (Farias, 2022), voltando “[...] novamente a ser professor, porque está ensinando algo. E é formador, pois percebeu algo além daquilo que aprendeu como professor”. Portanto, o “[...] formador é então, agente de mudança” (Pereira, 2017, p. 200).

E quando vislumbramos os passos da investigação, conseguimos perceber uma caminhada para o eu, também percebida na pesquisa de Souza (2019) e, na medida em que vou costurando a nossa pesquisa, me costuro às experiências na formação inicial, nas salas de aula de Matemática e nas encruzilhadas identitárias da vida dos sujeitos-narradores. “[...] Preciso

construir um autorretrato e perceber que ele só faz sentido pra mim, pois o que vejo não é o mesmo que o outro vê. Reforço: tudo é relativo” (Pereira, 2017, p. 201). E aquilo que o outro vê diz respeito ao lugar de cada um, a partir de uma dimensão subjetiva-singular e também de uma dimensão coletiva-plural. E a partir daí, precisamos nos questionar.

Mas aí, entra o outro em minha vida, e já não sou mais sozinho. Preciso interagir? Preciso interagir. O resultado não depende mais apenas de mim. Eu estou com pessoas e sou espelho para elas. O outro está a minha espera. Já não posso pensar apenas em mim. Eu sou o formador. O outro busca se formar. Como formá-lo? Formando-me primeiro, preparando-me primeiro, sempre buscando novos caminhos e aprendendo com o outro (Pereira, 2017, p. 201).

A minha identidade não depende só de mim; o outro, os outros, fazem parte desse movimento. E como formadores de professores, temos a oportunidade de nos conectarmos com as identidades daquelas e daqueles que estão atuando ou irão atuar, bem como, em um contramovimento, somos acessados por inúmeras identidades que podem ressignificar a nossa profissão de professor. E aí, entra em jogo uma questão interessante: De que forma podemos provocar conexões significativas para o processo de constituição da IP? Pereira (2017) nos convidou para o contexto de formação continuada e aqui, em nossa tese, estamos galgando o desafio de trilhar os caminhos da formação inicial de professores de Matemática, tendo como um elo potente - a narrativa - como motor de transformação do eu, do outro e do nós.

Ainda operando com formadores de professores de Matemática, transportamos a conversa para o cenário da formação inicial, agora com foco nos memoriais de três docentes “[...] do Instituto de Educação Matemática e Científica da Universidade Federal do Pará (IEMCI/UFPA) que prestaram concurso para o cargo de professor titular/titular livre” (Santos, 2021, p. 8). Esses são documentos de domínio público, cedidos pelos colaboradores e, por isso, foram utilizados os nomes reais durante a investigação de Santos (2021), quinta pesquisa do *corpus* de análise, que teve como objetivo “[...] caracterizar uma possível identidade profissional de professores formadores de professores de Matemática, a partir de aspectos emergentes da análise de seus memoriais de formação” (Santos, 2021, p. 8).

Diferente de Pereira (2017), que utilizou a técnica das entrevistas narrativas e grupos de discussão, Santos (2021) optou por mergulhar nos memoriais de formação como possibilidade narrativa de diálogo com a “[...] memória, recordação, narrador, subjetividade, historicidade (Nacarato *et al.*, 2014), contexto, identidade (Larossa, 1994)” (Santos, 2021, p. 54). Os memoriais de formação são formados por fios de história de sujeitos que narram sua própria

existência, estando eles carregados de subjetividade “[...] como uma substância mutável, representada por uma série interconectada de eventos, constituindo-se precisamente na dinâmica da composição narrativa, ao mesmo tempo que é fluida. Então, para o sujeito, interpretar o texto de sua história, é interpretar a si mesmo [...]” (Santos, 2021, p. 53).

A pesquisa buscou tensionar a seguinte questão: “[...] que identidades profissionais são reveladas a partir da análise dos aspectos emergentes das narrativas de professores formadores de professores de matemática?” (Santos, 2021, p. 13). Para isso, foram construídas articulações entre “[...] Dubar, Morin e Bauman foi assumida para a análise dos memoriais e tomou como base sobretudo a concepção de Bolívar (2006) para enunciar o nosso entendimento deste conceito, diretamente ligado com a narrativa” (Santos, 2021, p. 14). Os documentos foram analisados levando em consideração “[...] quatro eixos norteadores que emergiram a partir dela. Tais eixos analisam: a) a relação do sujeito com o objeto matemático; b) o papel das crises de identidades vivenciadas; c) os processos de identificação por si mesmos e pelos outros; d) a relação do sujeito com o mundo” (Santos, 2021, p. 13).

Os resultados apontam para “[...] uma identidade possível, ou reflexões teóricas possíveis para o objeto de pesquisa” (Santos, 2021, p. 133), de modo que corroboramos com a autora ao sustentar a “[...] proposição de que a identidade profissional de professores formadores de professores de matemática constitui-se de forma gradativa e não linear, a partir de relações estabelecidas com a Matemática ou objetos matemáticos [...]” (Santos, 2021, p. 8), em articulação com as “[...] influências do mundo e de outros sujeitos, sendo as crises, elementos deflagradores desse processo constitutivo” (Santos, 2021, p. 8). De maneira mais específica, podemos destacar que dois dos memoriais de formação “[...] trouxeram elementos abraçados em uma cultura local que não podem ser dissociados do que os constitui profissionalmente. A constituição identitária [...] do *corpus* dessa pesquisa é fortemente marcada pelo contexto amazônico” (Santos, 2021, p. 136).

Os memoriais se revelam como uma rica fonte para a compreensão de processos identitários de formadores de professores de Matemática, sendo possível percebermos as entrelinhas das histórias de vida narradas, muito atreladas à “[...] relação ser x estar. As contingências identificadas nos memoriais revelam uma relação orgânica onde ‘ser’ e ‘estar’ se misturam a ponto de parecerem um elemento só. Ao mesmo tempo em que se é (na perspectiva do ser), se está” (Santos, 2021, p. 137). São elementos que se fundem em cada um de nós e que, de certa forma, se entrelaçam ao processo investigativo que se materializa na escrita da nossa

tese, em que ser e estar também dialogam com o movimento de tornar, tornar-se professor (a) de matemática.

E isso se dá a partir de um certo dinamismo entre o que é subjetivo e objetivo; real e imaginário; passado, presente e futuro são aspectos que dialogam com a construção da identidade, em especial a IP de formadores de professores que atuam na licenciatura em Matemática, tema também de Santos (2018), sexta pesquisa do *corpus* de análise.

Para o autor, precisamos “[...] considerar os diversos fatores/aspectos que permeiam a construção da identidade desses profissionais, uma vez que são esses profissionais que atuam diretamente na formação dos licenciandos e que servem ou não de modelos de um ‘bom’ professor” (Santos, 2018, p. 17-18). Dentro dessa perspectiva, temos na formação inicial uma série de modelos que nos inspiram para o aprendizado da docência, “[...] objetivando, dessa forma, a efetivação e consolidação do processo de construção da identidade profissional docente, fornecendo meios para que os futuros professores possam desenvolver a sua autonomia e o seu pensamento crítico e reflexivo” (Santos, 2018, p. 10).

Pensando nisso, a pesquisa de Santos (2018, p. 10) teve como objetivo “[...] analisar os aspectos constitutivos da IP dos professores formadores que atuam no Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal do Piauí - *Campus* Ministro Reis Velloso, na cidade de Parnaíba - PI”. A análise de aspectos que dizem respeito à história de vida dos formadores pode estar conectada às nuances formativas da identidade de FPM, uma vez que, para o autor, “[...] A construção identitária, [...], é processual, complexa e decorrente de diferentes fatores, tais como: formação profissional, experiências de vida (pessoal e profissional) e do encontro com o outro (interação social)” (Santos, 2018, p. 17).

Dito isso, como fundamentação teórica, foram estabelecidos diálogos com o campo da formação de professores: “[...] Tardif; Gauthier (1996), Pimenta (1999, 2002), Nóvoa (2010, 2000, 1999, 1995), Giroux (1997), Schön (1995), Zeichner (2008), Freire (1999), na área da Educação Matemática, Chevallard (2001), Ponte et al (1998), Fiorentini (2003), D’Ambrosio (2005)” (Santos, 2018, p. 10) e, de maneira mais específica, com a literatura de IP, “[...] na perspectiva sociológica dos autores como Dubar (2005, 2009), Kaufmann (2004), Ciampa (1987), Hall (1998, 2006), dentre outros” (Santos, 2018, p. 10). A investigação foi desenvolvida com base na

[...] pesquisa narrativa como metodologia a ser seguida. No processo de produção dos dados, teve como técnicas de produção dos dados, o memorial

e a entrevista semiestruturada. Os interlocutores da investigação foram quatro professores formadores do quadro efetivo do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal do Piauí (UFPI) - *Campus* Ministro Reis Velloso (CMRV) na cidade de Parnaíba - Piauí. A análise dos dados está transcorrendo a partir de plano de análise dos dados, conforme pressupostos da análise de conteúdo defendida por Poirier, Clapier-Valladon, Raybaut (1999) (Santos, 2018, p. 10).

A técnica narrativa do memorial também foi utilizada em Santos (2021) e, agora, em Santos (2018), conseguimos perceber também seu uso como organizador da memória, como exercício de reflexão, como dispositivo autobiográfico (Santos, 2018), “[...] que não se restringe a ser um mero relato no qual alguém remete seu olhar ao passado para descrever, no presente, e em linhas gerais, o seu percurso de vida, a sua formação e a sua maneira de exercer uma determinada profissão” (Santos, 2018, p. 51). Ao se dispor a produzir um memorial, vemos a oportunidade de rememorar o percurso de vida do sujeito, que, a partir das experiências, tem a oportunidade de refletir com a sua vida, formação e identidade. A escrita de memoriais e a produção de entrevistas semiestruturadas revelaram que

[...] o processo de formação dos professores que atuam no ensino superior, deve ser pautado em ações formativas, que possibilitem a esses profissionais, conhecimentos mais abrangentes a respeito da docência e das dimensões que estão intrínsecas à mesma, viabilizando dessa forma, que o processo de construção da identidade profissional desses formadores possa ser consolidado, além da pesquisa na Matemática, também, na docência e na formação dos futuros professores de Matemática, evidenciando dessa forma a proposição da tese de que a identidade profissional docente do professor formador influencia significativamente na identidade profissional docente de licenciados em Matemática e que é resultante da formação, das vivências da prática e das interações que os atores do processo formativo vivenciam (Santos, 2018, p. 10).

A pesquisa de Santos (2021) nos encaminha para uma necessidade de despertarmos atributos que compõem a docência e isso está para além da pesquisa em Matemática. É preciso que aconteça uma tomada de consciência sobre o papel do formador na licenciatura em matemática, tendo em vista que muitos não se reconhecem como tal. Talvez seja esse um dos pontos que dificultam e, até mesmo, limitam a formação de FPM, por estarem presos a modelos que tiveram ao longo de suas trajetórias. Por isso, em Santos (2018, p. 105), foi ressaltada a importância do “[...] desenvolvimento de ações formativas para que futuro professor, o licenciando, perceba-se como sujeito da aprendizagem, como alguém que terá o desafio de ensinar/aprender, haja visto que a licenciatura é espaço de formação de professores”.

E quando falamos em um espaço de formação de professores, estamos tratando da complexidade formativa que atravessa o futuro professor, o que inclui uma gama de conhecimentos específicos e pedagógicos, em articulação com os fatores históricos, culturais e sociais para o exercício da profissão. Por isso, os resultados da pesquisa com os formadores, descortinaram dimensões que dizem respeito à multiplicidade de aspectos que subjetivam o ser professor, nos convocando para uma mobilização.

[...] como sujeitos e como membros de uma coletividade, para transformar a realidade em que estão inseridas suas práticas de ensinar. Trata-se de uma dinâmica de idas e vindas, formativas revelando, primeiramente, a necessidade de mudanças de mentalidade e a vontade de desenvolver uma ação pedagógica crítico-reflexiva que priorize o crescimento em potencial dos sujeitos que se formam (Santos, 2018, p. 106).

O sentimento de pertencimento a uma coletividade faz parte do debate da identidade, pois ela, por si só, não se constrói de forma isolada. Somos, fortemente, influenciados pelas experiências formativas que nos tocam ao longo da formação inicial e fora dela. Um possível exemplo seria o estudo de Barbosa (2021), sétima pesquisa do *corpus* de análise, que tem como objeto de estudo o componente de estágio supervisionado e a IP, tendo como objetivo “[...] investigar aspectos do movimento de constituição da identidade profissional de dois futuros professores de Matemática, ao participarem de espaços formativos - [...] -, e as contribuições dessa experiência para o seu desenvolvimento profissional” (Barbosa, 2021, p. 7). O Estágio Supervisionado se constitui como um espaço formativo de trocas de experiências, reflexões sobre a (futura) prática, produção de conhecimentos específicos e pedagógicos e construção da IP; por isso ele foi escolhido como cenário investigativo, sendo a pesquisa

[...] realizada paralelamente ao Estágio Curricular Supervisionado I e II, de março a novembro de 2019, em uma escola pública de Formiga (MG). Além das narrativas escritas pelos estagiários, os dados também foram produzidos por meio de: diário de campo da pesquisadora, entrevistas narrativas com os professores supervisores, gravações em áudio e vídeo dos encontros e avaliação e autoavaliação (oral e escrita) do trabalho com o grupo de estudos (Barbosa, 2021, p. 7).

O que nos mostra a pluralidade de instrumentos na produção de dados, em outras palavras, a tratativa do fenômeno constitutivo do ser professor de matemática envolve uma gama de aspectos a serem contemplados, percebidos, debatidos em um processo de pesquisa-

vida-formação. Outro ponto importante é a coletividade, que não se separa da IP, pois, à medida que os sujeitos-narradores experienciam as ações propostas, os demais agentes envolvidos se formam também. Tal fato pode ser percebido quando a autora nos diz sobre a “[...] relevância desses espaços formativos para o desenvolvimento da identidade profissional na formação inicial de professores de Matemática e de parcerias colaborativas no âmbito do Estágio Curricular Supervisionado” (Barbosa, 2021, p. 7).

A parceria universidade-escola se constitui como elo na formação de FPM. Não se formam professores de maneira isolada. Por isso, a importância do trabalho colaborativo no estágio supervisionado, que na pesquisa em questão foi uma alternativa de “[...] resistência às formas tradicionais de funcionamento do ECS, ainda presentes em programas de formação inicial de professores em que, muitas vezes, não há o acompanhamento do professor formador e a participação efetiva do professor supervisor” (Barbosa, 2021, p. 209). A construção desse espaço de resistência favoreceu as trocas formativas entre os partícipes do grupo e, com isso, “[...] possibilitou aos estagiários vivenciar na prática o que significa ser professor de Matemática; possibilitou a mobilização de aspectos da identidade, o que contribuiu para o seu desenvolvimento; e forneceu elementos para compreender a sua socialização profissional” (Barbosa, 2021, p. 209). E, de maneira mais específica,

[...] o grupo de estudos e as narrativas, contribuíram para que os futuros professores de Matemática revelassem aspectos relacionados a como se veem como professores (autoimagem). Isso permitiu que os licenciandos se autoavaliassem em suas ações docentes (autoestima). Os espaços formativos também os levaram a pensar sobre suas escolhas e anseios profissionais (motivação para o trabalho); a refletirem sobre o que significa ser um bom professor e, com isso, pensarem a respeito de suas ações docentes (reconhecimento de tarefas profissionais); e, por fim, a pensarem sobre suas expectativas como futuros professores (perspectiva futura). Esses aspectos estão associados ao autoconhecimento (Barbosa, 2021, p. 202-203).

As narrativas exibiram algumas das nuances da IP, como é o caso da autoimagem, autoestima, motivação para o trabalho, reconhecimento e perspectiva futura (Barbosa, 2021). Ao “[...] escreverem narrativas sobre suas experiências, Kaio e Miguel mobilizaram aspectos da identidade profissional do professor de Matemática relativos às crenças, aos conhecimentos, ao autoconhecimento, à autonomia, ao compromisso político e às emoções” (Barbosa, 2021, p. 203). As narrativas dos sujeitos-narradores ecoam para uma necessidade formativa, a escuta sensível e atenta de FPM. Por conta disso, corroboramos com Barbosa (2021, p. 2010), em

razão de considerarmos “[...] não só importante, como também indispensável, que a formação inicial esteja atenta à biografia e à identidade do futuro professor de Matemática”.

As palavras de Barbosa (2021) flertam com a defesa construída em nossa tese, por acreditarmos não ser possível formar professores de matemática sem a devida atenção à sua história de vida. Ainda nesse caminho, o estudo também “[...] mostrou que é necessário ir mais além e pensar na pessoa do futuro professor e suas perspectivas futuras” (Barbosa, 2021, p. 210). Ir além do que está posto, isso também implica compreendermos, profundamente, o nosso papel como formadores de professores; para isso, nos ancoramos nas narrativas autobiográficas como possibilidades de acesso ao nosso próprio eu, ao nosso percurso formativo. A pesquisa de Troian (2019), oitava investigação do *corpus* de análise, também nos mostra isso, uma vez que as narrativas produzidas no contexto do estágio supervisionado permitiram que ela revisitasse seu “[...] percurso formativo, desde a educação básica, a graduação, a inserção na docência, a constituição em professora pesquisadora no mestrado, e agora, no doutorado, investigadora da minha própria práxis” (Troian, 2019, p. 169).

Conforme foi conhecendo as histórias de FPM, ela foi se transformando também, a partir da imersão em seus universos subjetivos (Troian, 2019). A pesquisa foi produzida com dois grupos de licenciandos, com foco na seguinte questão: “[...] o que revelam as narrativas dos licenciandos em Matemática, produzidas durante o Estágio Curricular Supervisionado, sobre suas aprendizagens para a docência?” (Troian, 2019, p. 14-15). Compreender as aprendizagens para a docência implica perceber cada um dos detalhes do nosso percurso formativo, por isso a escolha pelas narrativas “[...] em forma de Memoriais de Formação, que perpassam o método autobiográfico e as histórias de vida narradas a partir da perspectiva de quem as escreve” (Troian, 2019, p. 15). A escolha pelo dispositivo dos memoriais de formação

[...] busca reviver a história de quem os produz, a fim de que os sentimentos, a afetividade, as lembranças que emanam de diferentes referências venham à tona, nos diversos aspectos da vida, especialmente no processo de escolarização, tornando possível vislumbrar, nas ações desenvolvidas no presente, marcas expressas nas narrativas. A escrita dos memoriais tende a traduzir a vida em palavras [...] (Troian, 2019, p. 15).

A escrita de memoriais de formação não é uma tarefa simples, não deve ser reduzida à disposição dos fatos da vida de uma pessoa. Esse tipo de escrita envolve a reordenação dos eventos, a escolha das experiências e a (re)significação dos acontecimentos na atividade de narrar. A própria pesquisadora reconhece isso, que as narrativas estavam para além do roteiro-

sugestão utilizado, já que a “[...] análise do percurso individual de cada licenciando também trouxe à tona as fragilidades do curso, [...], e ainda me levaram a refletir em qual concepção de formação o curso se sustenta” (Troian, 2019, p. 166).

E isso demarca a utilização dos memoriais de formação como sendo uma possibilidade de “[...] ‘ouvir’ nossos alunos licenciandos, para assim poder ‘falar com’ eles, e juntos podermos fazer a leitura da realidade do curso, de maneira mais acurada, e contribuir com a melhoria do mesmo, a partir de uma reformulação empreendida coletivamente” (Troian, 2019, p. 165). As análises das narrativas demarcaram ainda

[...] que a experiência prática é fonte das aprendizagens para a docência, mas que os licenciandos ainda carecem de referenciais teóricos que lhes possibilitem reflexões mais aprofundadas sobre os processos de ensinar e aprender, e que, de alguma maneira, os levem a questionar os processos formativos que vivenciam. Também se faz necessário o engajamento dos professores do curso nestas discussões (Troian, 2019, p. 168).

A pesquisa evidencia a importância do estágio supervisionado como espaço de múltiplas aprendizagens, mantendo o foco na necessidade de aprofundarmos os referenciais trabalhados, bem como a coletividade necessária para o desenvolvimento dessa etapa. As narrativas também nos contam sobre a IP dos (as) FPM, revelando

[...] em suas narrativas que suas identidades profissionais estão sendo construídas, em interação com o ambiente da escola, do curso, e por vezes, vivenciaram momentos de angústias e sentimentos contraditórios, pois ao mesmo tempo em que se depararam com o desprestígio da profissão, dificuldades estruturais em relação à carreira e ao processo educativo, também vivenciaram a alegria de serem reconhecidos pelos alunos, de se sentirem responsáveis pela aprendizagem e sucesso dos mesmos, e pelo apoio recebido de outros professores em relação à profissão. Isso tudo faz parte das aprendizagens para a docência que vão vivenciar em um longo percurso, e o estágio é apenas uma breve experiência formativa inicial (Troian, 2019, p. 168-169).

Os primeiros contatos com a sala de aula, geralmente, acontecem durante a realização dos estágios; lá os (as) futuros (as) professores (as) são apresentados (as) a um universo ainda desconhecido, habitado pela multiplicidade que compõe a escola, experimentando o tornar-se professor (a) de matemática, a partir da articulação entre teoria e prática em meio à aproximação com a realidade. Isso tudo pode despertar outros movimentos para com a docência, de modo a

vislumbrarem parte de seu processo identitário ainda no estágio, tema esse que também dialoga com a investigação de Freitas (2020), nona pesquisa do *corpus* de análise.

Freitas (2020, p. 11) nos diz que a “[...] formação inicial de professores no país é majoritariamente pautada na dimensão técnica e bacharelesca sem a devida discussão e aproximação sobre a realidade escolar”. As dificuldades apontadas ainda são persistentes e podem ser percebidas na formação de professores de matemática, como é o caso da herança do modelo 3 + 1, do paradigma da racionalidade técnica, da desarticulação entre teoria e prática, que são alguns dos aspectos que corroboram para os apontamentos do autor. Somado a isso, temos a pouca consideração dos aspectos subjetivos dos futuros professores (Freitas, 2020), que em alguns casos não são lidos como tal, mas sim como matemáticos e, isso, pode causar uma crise identitária.

Pensando nisso, programas como o PIBID e o Programa de Residência Pedagógica (PRP), muitas vezes em parceria com os estágios supervisionados, contribuem para a formação identitária como redes de apoio durante a formação inicial. Dado tal contexto, a pesquisa de Freitas (2020, p. 11) buscou responder os seguintes questionamentos: “Como as Histórias de vida constroem os saberes e a identidade docente? Qual é o lugar das histórias de vida na formação inicial de professores?”, para isso, teve como objetivo: “Compreender a construção da identidade profissional de estudantes do curso de Licenciatura em Matemática da [...] UNILAB a partir das histórias de vida e das aprendizagens experienciais e/ou formadoras realizadas ao longo da trajetória existencial e formativa” (Freitas, 2020, p. 11).

O autor se desafiou a produzir uma pesquisa no contexto do curso de licenciatura em matemática, o que muito se aproxima da nossa tese. “Os sujeitos da pesquisa foram oito estudantes participantes do Programa Residência Pedagógica que vivenciaram um processo de biografização desenvolvido no Círculo Reflexivo Biográfico - CRB, dispositivo de pesquisa e de formação desenvolvido por Olinda (2018)” (Freitas, 2020, p. 11). A autora idealizou o Círculo Reflexivo Biográfico, “[...] a partir dos círculos de cultura de Paulo Freire (1960), do ateliê biográfico de Christine Delory-Momberger (2014) e das experiências de vida e formação de Marie-Christine Josso (2010)” (Freitas, 2020, p. 95), sendo norteado pelos momentos de

Acolhida - momento inicial para demonstrar que cada participante é importante. [...]. **Presentificação** - envolve o ser na ação presente, atento ao seu despertar espiritual, cognitivo, corporal e afetivo. [...]. **Biografização** - conjunto de atividades que utiliza diferentes linguagens: oral, escrita, gestual e imagética. [...]. **Integração experiencial** - ao final de cada encontro

realizamos uma dinâmica grupal para uma síntese integradora das experiências, além de avaliarmos os pontos altos e baixos de cada atividade, incluindo o desempenho do mediador (Freitas, 2020, p. 177-178, grifo do autor).

Foram realizados cinco encontros e, como “[...] estratégias de aproximação, utilizamos a observação participante (Ghedin; Franco, 2011) e a análise documental” (Freitas, p. 2020, p. 11-12). O planejamento, implementação e realização do Círculo Reflexivo Biográfico trouxeram à pesquisa um duplo viés formativo, impactando o pesquisador e os demais sujeitos, de modo a proporcionar “[...] um espaço de reflexão sobre a vida, a formação docente e aspectos subjetivos da dimensão humana” (Freitas, 2020, p. 157). Nas narrativas também foi possível compreender “[...] que os estudantes se percebem como professores, reconhecendo seus papéis, mobilizados para a mudança do meio social que estão inseridos ou vão se inserir” (Freitas, 2020, p. 159).

E sobre a identidade, o estudo reafirma a importância de lembrarmos que “[...] o exercício da docência é ativo e influenciado pela sociedade, e que, neste exercício, os professores (re)constroem o grupo social que participam” (Freitas, 2020, p. 159). Uma contração de experiências forma a IP; por isso, concordamos com autor quando ele nos diz que um dos maiores desafios “[...] é a identidade que os cursos forjam em seus estudantes. É importante entender quando e como essa identidade é composta” (Freitas, 2020, p. 161). As tentativas de compreensão dessas identidades figuram ser o desafio da nossa tese, uma vez que, como afirma Rocha (2017, p. 110), décima e última pesquisa do *corpus* de análise, “Todas as marcas deixadas, sejam no Estágio Supervisionado e/ou nas vivências da infância, contribuíram para a constituição da identidade docente dos licenciandos”.

As investigações seguem nos alertando sobre a importância de considerarmos os traços da experiência na nossa formação de professores de Matemática. Por que muitos cursos seguem ignorando tais resultados de pesquisa? Ainda não tenho uma resposta para isso; talvez ao longo da escrita irei desenvolver argumentos que sustentem possíveis argumentos para a questão, ou mesmo, tensionar o processo investigativo para que outras problemáticas surjam.

A nossa última pesquisa analisada teve como objetivo “[...] desvelar indícios de constituição da identidade docente de licenciandos do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual de Montes Claros” (Rocha, 2017, p. 11). Para isso, a autora optou por uma “[...] pesquisa de abordagem qualitativa, utilizando como instrumento de produção e

análise de dados as histórias de vida dos sujeitos, acessadas a partir de um memorial de formação e complementadas por entrevistas semiestruturadas” (Rocha, 2017, p. 21).

Novamente percebemos o uso dos memoriais de formação como instrumentos narrativos que nos possibilitam (re)contar, (re)organizar e (re)dimensionar a vida, a partir das reflexões, tendo em vista que os sujeitos-narradores constroem sua identidade “[...] ao longo da vida e da formação, pois, [...], ao entrarem no processo de formação, trazem consigo várias experiências que não podem ser descartadas da sua história” (Rocha, 2017, p. 22). Dessa forma, a produção e análise das oito histórias de vida, sugerem “[...] influências múltiplas, que se inter-relacionam e apresentam-se de diversas formas, como elementos de uma história de vida, como acontecimentos ao longo de um percurso de vida e que configuram a representação que o professor tem de si próprio e de sua profissão” (Rocha, 2017, p. 11).

Quem é o (a) professor (a) de matemática? Nos movimentamos com essa pergunta e por ela percorremos pistas investigativas por todo o Brasil, que nos levaram, em diversos momentos, a encruzilhadas narrativas. Essas paradas representam o descanso e as reflexões produzidas durante as travessias identitárias nas pesquisas analisadas. Tentamos trazer um diálogo, ainda que incompleto, com cada uma das 10 investigações; certamente precisaríamos de longas horas de conversa para um mergulho mais profundo nas histórias de vida e formação dos sujeitos que protagonizam as pesquisas analisadas.

O exercício de mapear as subjetividades do narrar as histórias de vida e formação de (futuros (as)) professores (as) de matemática, em diferentes contextos formativos, nos sinalizou a **importância** da temática da identidade profissional no campo da formação de professores de matemática; a **potência** formativa na construção de espaços de diálogo e reflexão por meio das narrativas e escritas de si sobre a profissão professor; os **desafios** que ainda estão postos nos cursos de licenciatura em matemática e os seus impactos na formação e, por fim; a **urgência** formativa por escutarmos, de forma sensível e atenta, as vozes dos (as) nossos (as) FPM, pois as suas (auto)biografias os constituem, ou seja, constroem identidade profissional.

Em síntese, com Talarico (2019) nos deparamos com a reinvenção de si e com a via constante identitária, e se aproxima, em Luz (2022), da potência das narrativas como atividade de reflexão com as experiências, em uma vertente de autoformação. De pensar a si próprio como professor (a), como notamos em Souza (2019), não nascemos professores (as) de Matemática, essa é uma construção diária e um compromisso político; por isso, em Pereira (2017), desprezamos o acaso na IP, por nos embasarmos na construção diária. Isso nos coloca

em um lugar identitário possível, gradativo e não linear, como vimos em Santos (2021). Já Santos (2018) nos faz um alerta como formadores, uma vez que exercemos influência na construção identitária dos (as) futuros (as) professores (as), a partir das relações e dinâmicas formativas. Dessa forma, concordamos com Barbosa (2021), ao defender uma formação inicial atenta à biografia e IP do futuro professor. Entretanto, com Troian (2019), denunciemos a carência de referenciais que nos possibilitem reflexões mais profundas sobre ser professor de matemática e, isso, de acordo com Freitas (2020), pode estar ligado ao entendimento de qual identidade está sendo construída nos cursos de Licenciatura em Matemática, pois, com Rocha (2017), reiteramos que os sujeitos trazem experiências que não podem ser descartadas durante a formação inicial. Essa é uma história possível, uma *costura formativa possível*.

O diálogo construído neste capítulo potencializa o desenvolvimento da nossa pesquisa, em especial pela pluralidade teórica e metodológica que conhecemos, que nos ajudam na composição da nossa tese. A seguir, apresentamos alguns enlaces com o campo dos estudos identitários, com especial atenção à perspectiva psicossocial, sociológica e dos estudos culturais, por conta de sua expressiva aparição no *corpus* analisado e, por fim, trouxemos, de maneira mais específica, algumas contribuições sobre a IP de (futuros (as)) professores (as) de matemática, como forma de demarcação do campo e embasamento da pesquisa.

2 IDENTIDADE PROFISSIONAL: ENTRE DIÁLOGOS, FORMAÇÃO E REFLEXÃO

Às constatações que questionam a representação convencional de uma identidade, que se poderia definir num dado momento graças à sua estabilidade conquistada, e que se desconstruía pelo jogo dos deslocamentos sociais, pela evolução dos valores de referência e das referências socioculturais, junta-se a tomada de consciência de que **a questão da identidade deve ser concebida como processo permanente de identificação ou de diferenciação, de definição de si mesmo, através da nossa identidade evolutiva, um dos sinais emergentes de fatores socioculturais visíveis da existencialidade** (Josso, 2007, p. 415-416, grifo nosso).

Na epígrafe, percebemos que a nossa existência pressupõe a necessidade do debate identitário como processo permanente e isso se interliga à gênese deste capítulo, que tem como foco a IP, partindo do diálogo, da formação e da reflexão para com a profissão professor de Matemática.

Iniciamos o debate com o campo dos estudos identitários, estabelecendo um elo entre a identidade, a experiência, a narrativa e a vida. Explorando o enigma da identidade e as suas provocações em nossos modos de produzir pesquisa com narrativas.

Na segunda seção, nos aprofundamos, principalmente, na concepção psicossocial de Ciampa (2001), na perspectiva sociológica de Dubar (2009) e, por fim, nos estudos culturais de Hall (2006). Vale lembrar, também, que a escolha por estas três abordagens se dão pela massiva aparição desses pesquisadores no *corpus* de análise da revisão de literatura do capítulo anterior.

Já na última seção, percorremos o caminho até a formação inicial de professores de matemática, em que problematizamos a epistemologia da identidade profissional de (futuros) professores de matemática, sob a ótica formativa (De Paula; Cyrino, 2020; 2021). À luz desse percurso teórico, explicitamos, então, a nossa concepção de IP.

2.1 Identidade: a experiência, a narrativa e a vida

Fica evidente que não é mais cabível entender a identidade como produto. O que tem que ser considerado é o seu processo de construção. Para isso, é **preciso, como o pássaro sem cor caminhar, voar para descobrir, pela mediação do outro, as múltiplas facetas que constitui o que somos**. Assim, tentamos demonstrar que esse processo é complexo, permeado por contradições e como toda totalidade unidade do diverso, cuja concretude é a síntese de múltiplas determinações. Nesse movimento contínuo de ser e vir a ser a identidade constrói-se permanentemente (Ferreira, 2011, p. 57, grifo nosso).

O debate *com e sobre* as identidades sempre esteve presente na construção narrativa da humanidade, seja na dimensão histórica, sociológica, cultural, política, entre outras. O *com* denota o sentido de estar junto, parte do grupo, coletividade já o *sobre* demarca um certo limite, distanciamento e, até mesmo, individualidade. A busca por uma identidade parece ser o nosso objetivo, uma vez que, antes, durante e depois do nascimento, já nos deparamos com os marcadores identitários que nos constituem como sujeitos históricos, culturais, sociais e políticos.

Sabemos que o nosso foco não recai sobre a gênese da identidade humana; todavia, precisamos traçar uma linha de raciocínio que nos ajude a descortinar a concepção de identidade. Como a professora e pesquisadora Maria Salonilde Ferreira nos diz, em “Identidade: Um enigma indecifrável?”, não devemos entendê-la como produto, mas sim como um processo permanente (Ferreira, 2011). Ela também chama a nossa atenção para a posição que ocupamos, pois, às vezes, esperamos que o outro nos diga quem nós somos; o outro fale por nós; a sociedade dite as regras para os professores; as amarras da academia determinem o que é uma tese... Estar nessa posição nos aprisiona na lógica do esperar, de uma esperança passiva, aguardando que os outros determinem quem nós somos. Em um contramovimento, precisamos ser como o pássaro sem cor (Pascoal, 2007), como disposto na epígrafe acima, na busca por descobrir “[...] as múltiplas facetas que constitui o que somos” (Ferreira, 2011, p. 47).

A lenda do pássaro sem cor retrata sua jornada por desvendar o motivo de sua diferença (Ferreira, 2011). A resposta para este enigma exige de nós um amadurecimento teórico e metodológico, uma vez que a identidade é habitada pela diferença e não deve estar presa em gaiolas. Dessa forma, assumindo “[...] essa possibilidade, é que passaremos a discutir esse fenômeno até certo ponto obscuro e ambíguo de modo a permitir interpretações múltiplas – quem somos nós” (Ferreira, 2011, p. 47).

A escrita da nossa tese de doutorado parte deste lugar, que ainda é obscuro, devido também à pouca quantidade de pesquisas sobre a temática da IP na formação inicial de professores de Matemática (Fiorentini; Passos; Lima, 2016), sobretudo as instrumentalizadas pelas abordagens narrativas em Educação Matemática, como percebemos no capítulo anterior. Também notamos o caráter ambíguo, em outras palavras, a pluralidade de sentidos atribuídos aos processos identitários de professores de matemática.

Acrescentamos a esses aspectos a sensação de estarmos em um terreno espinhoso, devido à construção social do ser da identidade (Ferreira, 2011), que, historicamente, não se entende e reconhece como autor e ator da própria história. E quando afunilamos esta discussão para o campo da formação de professores de matemática, vislumbramos a ausência de debates e reflexões sobre os processos identitários na perspectiva formativa (De Paula; Cyrino, 2020; 2021). Por isso, nossas minhas palavras vão ao encontro da tentativa de expansão do campo investigativo, não tendo a intenção de esgotar a temática, até porque isso não é possível.

Muito pelo contrário, o desafio de trilhar tais caminhos inaugura em nós uma outra percepção de mundo, um outro modo de produzir pesquisa, que nos convida a alçar voos a lugares antes desconhecidos, por camadas mais profundas da nossa identidade. Antes mesmo de iniciar a escrita, assumi a tarefa de construir uma pesquisa narrativa, pois essa é a minha forma de me colocar no mundo, na qual, “[...] pesquisado e pesquisador se fundem em mim” (Brião, 2017, p. 34). As nossas identidades estão sendo repensadas e ressignificadas a todo momento, em um exercício narrativo reflexivo do nosso ser e estar no mundo. Então,

Como podemos constatar, saber quem somos e como nos situamos no mundo em que vivemos vem sendo pensado de maneira mais problemática, que delinea um prisma diacrônico da identidade na atualidade mais rico, articulado e diferenciado, evidenciando o pluralismo das interpretações, apontando tendências às vezes ambíguas e contraditórias, conferindo-lhe a uma compreensão completamente diversa da que lhe era atribuída até então (Ferreira, 2011, p. 47).

O pensar quem somos, de modo mais problemático, está ligado ao entendimento de que a “[...] identidade é metamorfose, ou seja, é processo permanente de formação e transformação do indivíduo, que ocorre com base em condições históricas, sociais e materiais, as quais podem levar ou não a emancipação humana” (Carvalho, 2011, p. 24). Isso exige um olhar mais atento, uma ação pautada na reflexão crítica de si mesmo, para só então alcançarmos a transformação da nossa realidade. A percepção da identidade como um movimento formativo-crítico-reflexivo (Farias, 2022) a desloca para um lugar de consciência do eu, do outro e do nós, a partir da produção narrativa com a própria existência e, isso, fornece ao sujeito que narra a possibilidade de compreensão da sua própria práxis identitária. Por outro ângulo, a identidade também é uma “[...] categoria teórica, que, aliada a [...] atividade e consciência, desvela o movimento dialético de se tornar humano, porque explica e expressa [...] o caráter social, histórico, dinâmico e

transformador do homem, do seu psiquismo e da sua forma maior de expressão: a subjetividade” (Carvalho, 2011, p. 24).

A principal marca de cada um de nós. A nossa singularidade como algo que nos diferencia uns dos outros e, ao mesmo tempo, nos conecta no mundo social, histórico e cultural, a partir de um emaranhado de histórias que são contadas e recontadas por nós, nas dimensões individuais e coletivas. A subjetividade concebe a identidade, a singularidade do ser, que é forjada a cada nova experiência; por isso, identidade pode ser concebida com o movimento das “[...] relações que constituem as organizações sociais” (Ferreira, 2011, p. 52). A identidade então assume novos contornos, a partir dos processos de subjetivação, que têm na narrativa uma possibilidade de ressignificação da experiência vivida, permitindo assim, por meio da reflexividade narrativa (Passeggi, 2020; 2021), o “[...] devido distanciamento hermenêutico para efetuar a travessia que promove a consciência histórica e da historicidade para nos afirmar como seres sociais singulares” (Passeggi, 2020, p. 69).

O desenrolar da vida nos possibilita construir nossas identidades, que se edificam no “[...] entorno no qual o sujeito está inserido, cuja essência interior modifica-se continuamente nas inter-relações entre o eu e o mundo [...]” (Ferreira, 2011, p. 47). As articulações entre o eu e o mundo possibilitam a abertura da dimensão do nós, uma vez que o sujeito, que antes acreditava ser o “[...] o senhor de suas ações, percebe-se um sujeito histórico que faz parte de um organismo maior, do qual é um potencial transformador, situando seu tempo, espaço e comunidade” (Brião, 2017, p. 34).

Em função disso, a construção da identidade está ligada a um complexo processo de pertencimento do ator social em questão, a partir de uma dimensão individual e coletiva, de forma indissociável. Daí a importância do pertencimento a uma comunidade, a um grupo de pessoas, a uma família, a um coletivo, a um gênero, a uma raça, a uma classe social, dentre tantas outras cascas e camadas que nos caracterizam, de forma movente, mutável e interseccional. Então, o sentimento de pertencimento pode contribuir para a produção de uma identidade, que não é fixa e se reinventa a cada nova experiência. Por isso, “[...] a concepção de identidade vem se tornando mais complexa e mais matizada, plena de penumbras, como também claros-escuros, de tensões e contrastes, além de opções não realizadas, de possibilidades diversas” (Ferreira, 2011, p. 48).

A busca por uma solução para o enigma da identidade, como proposto por Ferreira (2011), segue provocando os meus modos de produzir pesquisa. A minha identidade não está

pronta e acabada, sinto que nunca estará. Embarquei nessa aventura de produzir uma tese com as nossas experiências de vida e formação, pois, à medida que escrevo, vou resgatando as minhas memórias e ressignificando a minha própria vida e, para além disso, no desenrolar do enigma, vamos mudando a atmosfera sensorial do nosso corpo, os sentidos se aguçam, as mãos gelam, os olhos brilham, os sorrisos falam, unindo nossas vozes, como sujeitos narradores que produzem um potente espaço de diálogo e reflexão - a nossa tese, que se materializa na nossa atividade de narrar.

Um universo ocupado por seres da identidade (Ferreira, 2011), que seguem buscando por um lugar seguro para expressar a vida em suas múltiplas facetas. “O ser da identidade em si aparece como um paradoxo: do ser e do não ser, do aparecer e do desaparecer, da criação e da destruição, do estável e do instável, da permanência e da mudança. Em qual dos lados estaria o ser da identidade?” (Ferreira, 2011, p. 48). As contradições parecem mover o ser da identidade, mais do que isso, figuram torcer a vida de uma forma diferente, não havendo brecha para interpretações simplistas do nosso existir. A autora segue nos indagando: “Seria a identidade só permanência e estabilidade, por oposição à instabilidade e a mudança? (Ferreira, 2011, p. 48). Não pretendemos buscar tais respostas, até porque esse exercício pode nos imobilizar, mesmo que, momentaneamente.

O fato é que tais questionamentos ampliam o leque de possibilidades para “[...] a decifração do enigma - identidade” (Ferreira, 2011, p. 48), que tem como plano de fundo a vida, a narrativa e a experiência. “A marca da vida é a sua incompletude e, conseqüentemente sua intercomplementaridade. Para entendê-la, temos que ultrapassar a dimensão física-químico-molecular [...] e entendê-la na sua singularidade [...]” (Ferreira, 2011, p. 48).

Nesta perspectiva, de expansão e aprofundamento do campo de estudos sobre identidade, passaremos agora para as interlocuções com a concepção psicossocial de Ciampa (2001), a perspectiva sociológica de Dubar (2009) e, por fim, com os estudos culturais de Hall (2006). Tais escolhas representam o nosso caminhar investigativo, sendo necessário percorrer as pegadas desses autores, somadas às contribuições de Carvalho (2011), Ferreira (2011) e Albuquerque e Gonçalves (2020), como forma de busca para o entendimento dos próximos passos da pesquisa e respeito para com o legado teórico-metodológico já construído. Vale lembrar, também, que a escolha por estas três abordagens, se dá pela massiva aparição desses pesquisadores no *corpus* de análise da revisão de literatura do capítulo anterior. Tais pistas não podem ser ignoradas.

Durante o trajeto, faremos algumas paradas de descanso, fôlego e interpretação, um entrecruzamento de fios de história, que se materializam na aposta pela identidade como forma de (re)existir no mundo, como mote para, ao final deste capítulo, problematizarmos a epistemologia da IP de FPM, sob a ótica formativa (De Paula; Cyrino, 2020; 2021), uma vez que refletir sobre e com os processos identitários “[...] significa compreender a IP como uma perspectiva de formação de PEM, de modo que seus aspectos (CDTE)¹⁶ sejam efetivamente considerados em programas e ações formativas, nos quais PEM estejam envolvidos” (De Paula; Cyrino, 2020, p. 14). A seguir, compomos discussões com a identidade em diferentes concepções.

2.2 O ser da identidade: um diálogo entre diferentes concepções

Antonio da Costa Ciampa (2001), a partir do materialismo histórico dialético, em “*A estória do Severino e a História da Severina: Um ensaio da Psicologia Social*”, evoca a profunda relação entre a constituição identitária do homem e a sociedade, atrelada a um conjunto de fatores, como tempo, lugar, família, história e contexto social. O estudo em questão aborda a estória de Severino, personagem de *Morte e Vida Severina* de João Cabral Melo Neto, com a história de Severina, propondo uma trama sobre a construção identitária, a partir do “[...] movimento dialético que constitui a identidade social, definindo-a como metamorfose e reinterpretando-a como sintagma identidade-metamorfose-emancipação” (Carvalho, 2011, p. 27). Assim, a identidade é compreendida como um processo que transcende a individualização do sujeito (Ciampa, 2001).

Essa constatação nos ajuda a entender que uma intrincada rede de representações que permeiam todas as relações, onde cada **identidade reflete outra identidade** [...]. Esse jogo de reflexões múltiplas que estrutura as relações sociais é mantido pela atividade dos indivíduos de tal forma que é lícito dizer-se que **as identidades, no seu conjunto refletem a estrutura social**, ao mesmo tempo que reage sobre ela, conservando-a (ou transformando-a) (Ciampa, 2001, p. 171, grifo nosso).

A partir do reconhecimento dessa íntima relação entre construção da identidade e

¹⁶ Corroboramos com De Paula e Cyrino (2021, p. 2), quando nos dizem que “[...] o movimento de constituição da IP de PEM deve considerar aspectos como a dinamicidade, a temporalidade, a complexidade e a experiencialidade - CDTE [...]”. Vale destacar que a sigla CDTE será explorada na última seção deste capítulo.

estrutura social, podemos compreender as IP de (futuros(as)) professores (as) de matemática como reflexo de outras identidades, que o sujeito experienciou ao longo de sua trajetória. Por isso, ainda é rotineiro encontrar professores de Matemática que reproduzem ações de seus professores anteriores e, isso, muitas vezes, pode afetar o aluno e contribuir para o reforço do estereótipo da Matemática “para poucos”, aquela matemática “aprendida por poucos e temida por muitos”. Essas representações sociais da Matemática e, de certa forma, do professor de Matemática, são reflexo de raízes históricas, culturais e sociais que, por sua vez, impactam os movimentos de constituição da IP do professor. Diante disso,

Se a identidade é identidade de pensar a ser, a resposta posta que buscamos é uma resposta sempre vazia, como um salto, pois é **metamorfose**. O conteúdo que surgirá dessa metamorfose deve subordinar-se ao interesse da razão e decorrer da interpretação que fazamos do que merece ser vivido. É autoprodução do homem. É vida. Isso pode responder o que é identidade humana (Ciampa, 2001, p. 241-242, grifo nosso).

Produzir pesquisa sobre e com a identidade, em especial a nossa IP, como (futuros(as)) professores (as) de matemática, figura ser uma necessidade emergente, ancorada na construção de espaços de reflexão e discussão de conflitos, tensões, contradições e lutas. Nesse bojo formativo, identidade é metamorfose, é trânsito, é movimento, é vida (Ciampa, 2001).

Os avanços epistemológicos do autor nos permitem interpretar a identidade como um campo de disputas narrativas do ser social, histórico e cultural, que se entrelaça a uma dimensão individual e coletiva. Por isso, inspirados em Ciampa (2001), Albuquerque e Gonçalves (2020, p. 5, grifo nosso) nos dizem que:

Identidade é sempre movimento, aceitação ou negação, processo dialético de devir, razão pela qual nós acabamos nos vendo do sujeito que somos representados pela sociedade e, por vezes, reforçamos estes papéis que nos são impostos, como o de ser professor, não podemos, portanto, ser um só e verdadeiro sujeito, pois somos representados e representamos constantemente. As permanentes mudanças de meus personagens são dialéticas, históricas e sociais.

A aceitação e a negação da identidade estão ligadas ao movimento da contradição dialética, “[...] como processo [...] permeado por diferentes antagonismos, implicando identificações diferenciadas para indivíduos, grupos, comunidades, nações e identidades que se cruzam contraditoriamente, sem permitir a constituição de uma identidade única abrangente”

(Ferreira, 2011, p. 57). O que se alinha com o defendido por Albuquerque e Gonçalves (2020, p. 5), pois, ao mesmo tempo que estamos mergulhados nas “[...] diferentes identidades e as constantes mudanças (metamorfose) a nossa identidade é totalidade”. O que reafirma o conceito de identidade atrelado ao

[...] contexto social, mais especificamente ao sistema capitalista em que vivemos. Neste sentido a sociedade capitalista produz a desrazão ou alienação, nega o ser humano e o coloca como uma coisa, um objeto a serviço do sistema econômico. Porém, **o mundo é produzido por este homem que foi negado, desumanizado**, onde este mesmo homem só se torna homem e é considerado como tal pela sociedade porque produz. No sistema capitalista, o capital é o sujeito, o cerne, o principal, e o homem é o predicado, o secundário (Albuquerque; Gonçalves, 2020, p. 5, grifo nosso).

A identidade de diferentes grupos sociais foi roubada, negada e desumanizada. A retomada dessa identidade requer de nós uma posição epistêmica política, de resgate ancestral, de ressignificação da nossa própria existência. Por isso, produzimos com as narrativas, como alternativa insubordinada para a construção de uma “[...] nova episteme, um novo tipo de conhecimento, que emerge não na busca de uma verdade, mas de uma reflexão sobre a experiência narrada, assegurando um novo posicionamento político em ciência, que implicam princípios e métodos legitimadores da palavra do sujeito [...]” (Passeggi; Souza, 2016, p. 11).

O processo de negação e desumanização das identidades está, diretamente, ligado à manutenção de um processo de exclusão, colocando o sujeito no “modo automático”, em prol da estrutura social. Nesse contexto apresentado, a atividade de pensar parece estar presente, mesmo que de forma “coisificada”, mas pouco se percebe a atividade de refletir como possibilidade de transformação de realidade. Ciampa (2001) nos alerta sobre isso, chamando a nossa atenção para o papel de conservação, fortemente empregado na narrativa dominante da estrutura social e, aqui, repousa uma questão política, de compromisso para com a produção de identidades que engendrem um profundo processo de transformação social.

E não podemos nos distanciar da nossa identidade como (futuros (as)) professores (as), que está totalmente ligada a uma estrutura social, a partir das relações que a estabelecem. A matemática não está desatrelada dessa realidade, uma vez que, antes mesmo da formação inicial, já fomos ensinados a reproduzir discursos que a colocam como a suposta rainha das demais ciências. Tais discursos buscam conceber a matemática como um lugar de neutralidade, universalidade, modernidade e linearidade, como se ela não fosse atravessada por questões

sociais, históricas e culturais e, até mesmo, como se ela fosse desenvolvida/produzida, em sua totalidade, por raízes eurocêntricas; pelo menos é essa a narrativa única que nos foi contada.

Por isso, em nossa escrita, flertamos com a multiplicidade de confluências que impactam a formação da IP, que atingem, diretamente, o corpo dessa identidade em sociedade, “[...] sem se esquecer das relações com o macro, como sistema político, econômico e cultural em que vivemos, na qual somos país periférico de uma sistema capitalista, aspectos que também deverão ser levados em consideração quando da análise da construção identidade docente” (Albuquerque; Gonçalves, 2020, p. 5).

Na história de Severina, percebemos o quanto a estrutura social impacta a construção da identidade, “[...] pois, ao mesmo tempo em que ela desenvolvia sua identidade, ela passava por retrocessos, bloqueando a sua produção, na sua própria existência” (Albuquerque e Gonçalves, 2020, p. 6). Concebendo o trabalho como aspecto fundante para o entendimento da identidade em sociedade, isso quando estamos nos pautando na perspectiva da psicologia social (Albuquerque; Gonçalves, 2020).

Aqui, podemos fazer uma relação com a história de vida da minha família e, até mesmo, de muitas famílias brasileiras, marcadas pelo trabalho como atividade exploradora que rouba a vida do sujeito. Papai e mamãe ainda vivem tal aprisionamento. Por muito tempo, cresci vendo meu pai dizer que eu deveria buscar o trabalho a qualquer custo, pois o dinheiro fornecido era o mais importante e isso implicava em processos de sacrifícios, renúncias e dores. Com o passar dos anos, fui percebendo os marcadores da minha casa, especialmente os étnico-raciais, pois a relação com o trabalho muda quando estamos falando de uma família preta; conseqüentemente, a relação de exploração também. Vi suas identidades sendo negadas diariamente; por isso, produzir uma escrita com a temática da identidade implica revisitar as memórias que nos constituem e, antes mesmo de nos tornarmos professores (as) de matemática, nós nos tornamos gente.

As minhas palavras buscam aglutinar o processo de escrita da nossa tese, a todo momento. À medida em que avançamos nas leituras dos referenciais teóricos, vamos tecendo diálogos com pesquisadoras e pesquisadores, a partir da nossa própria existência, que não está descolada da realidade. Talvez aqui resida a potência da minha escrita, pautada no desejo de comunicar ideias, estabelecer conjecturas e provocar reflexões em quem lê, escreve, interpreta e narra a nossa pesquisa. A costura de elementos da minha história se constitui como um ato de resistência e, “[...] este tipo de investigação contribui para a resignificação da docência do

leitor, quando a narrativa de vida ressoa em sua própria vida de professor. Neste espaço-tempo, existe o transporte deste leitor ativo a um leitor de reflexão no resgatar das suas próprias memórias significativas” (Brião, 2017, p. 33).

O resgate das memórias significativas da profissão professor, em especial, professor de matemática, que, ao mesmo tempo em que desenvolve seu trabalho docente, produz também a sua IP, a partir das interações com o meio em que está inserido. “Quando escolhe sua profissão, ser professor de matemática ao mesmo tempo que se diferencia dos demais se iguala aos de sua área, [...], com as mesmas condições de trabalho, salários e representação sobre o papel da educação” (Albuquerque; Gonçalves, 2020, p. 6-7).

O olhar para as relações de trabalho e, para nós, o trabalho docente, parece estabilizar, até certo ponto, as identidades profissionais. Entretanto, existem outras concepções de identidade e IP, como é o caso de Dubar (2009), em seu livro *A crise das identidades: a interpretação de uma mutação*. Claude Dubar foi professor de sociologia e forneceu contribuições fundamentais para o campo de estudo, estando para além do conceito de identidade e expandindo seu olhar para as identidades pessoais, profissionais, sexuais e simbólicas, com especial atenção entre as crises da modernidade e das identidades (Dubar, 2009). Tais crises são inseparáveis e contribuem para a desvalorização social das formas comunitárias, estando incapacitadas de impor novas alternativas (Dubar, 2009). Sobre isso, com base na obra do autor, Albuquerque e Gonçalves (2020, p. 7) nos contam que “[...] a crise que se acentuou após a Segunda Guerra Mundial, que não é apenas econômica, é uma crise antropológica que põe em jogo os mitos criados na modernidade: do progresso, da ciência e da democracia formal” (Albuquerque; Gonçalves, 2020, p. 7).

E isso tem gerado desestabilização, desestruturação e deslegitimação dos dispositivos de interação social, o que impacta, profundamente, as relações entre os indivíduos e o contexto social (Dubar, 2009). Por conta disso, João Carlos Correia, ao prefaciá-lo Dubar (2009, p. I-II) reitera que

Vivemos, portanto, num contexto onde a identidade pessoal já não é transmitida pelas instituições, nem herdada dos contextos sociocomunitários, mas em que ela é, em grande parte, uma identidade construída pelos próprios indivíduos no decurso das suas trajetórias de vida com a contribuição das instituições e do social-comunitário, e, portanto, das interações.

O que implica uma mudança de paradigma e das perspectivas sociológicas que, anteriormente, desvalorizavam as subjetividades dos sujeitos (Dubar, 2009). Ao considerarmos

as subjetividades, sobretudo para o campo da educação matemática, com enfoque na formação de professores de matemática, estamos interessados nas trajetórias pessoais que constroem a IP, a partir das experiências que (re)significam as concepções, crenças, atitudes e ações de cada um. Lembrando que a “[...] subjetividade só aparece quando se busca um rosto: Quem é? Quem foi? Seja para louvar ou para punir. E quando a pessoa surge na sua individualidade é que se percebe a relação entre o acontecimento, existência, resistência e a vida” (Passeggi, 2020, p. 76). Ainda sobre isso, João Carlos Correia, ao prefaciar Dubar (2009, p. III), nos diz que a

[...] obra apresenta uma abordagem sociológica das novas modalidades das políticas, desenvolvidas tanto pelas empresas como pelo Estado, tendo em conta as subjetividades dos indivíduos, as suas experiências, os seus sentimentos, as suas crises existenciais e as suas aspirações em serem reconhecidos como sujeitos críticos e capazes de conciliar liberdade e solidariedade, autonomia e sociabilidade, autenticidade e conformidade.

A obra sinaliza a entrada da subjetividade como alternativa potente e possível para a leitura e interpretação das relações de mundo, com foco no trabalho. Os contextos de crise, narrados por Dubar (2009), também podem ser percebidos na sociedade brasileira, em especial na categoria docente, como é o caso da “[...] intensificação da precarização das condições de trabalho, que se agravavam a partir da década de 1960, [...]. [...], cresce a procura por professores, o que acarreta na sobrecarga de trabalho dos docentes, a desvalorização enquanto profissional, os contratos temporários [...]” (Albuquerque; Gonçalves, 2020, p. 9), bem como “[...] o rebaixamento de salários, o aumento das responsabilidades e tarefas/atividades a eles atribuídas, fatores que geram uma mudança no perfil e na identidade profissional dos docentes que ingressam na carreira” (Albuquerque; Gonçalves, 2020, p. 9).

A mudança no perfil docente parece ser um traço histórico no campo da formação de professores, que segue impactado pelas crises identitárias das últimas décadas. O que demonstra que as identidades são moventes e estão sendo construídas por diferentes influências, como é o caso do trabalho, da religião, da família e das comunidades, como demonstra Dubar (2009). Por essa direção, chegamos agora na pós-modernidade com os estudos de Hall (2006) sobre a identidade cultural. Stuart Hall foi um sociólogo e teórico cultural jamaicano, comprometido com a produção de conhecimento para o campo dos estudos culturais, especialmente sobre as questões da identidade, da cultura e da representação.

Em sua obra, Hall (2006) faz a distinção de três concepções de identidade: a do sujeito do iluminismo, pautado na centralidade, unidade e capacidade de razão, expressando uma visão individualista; a do sujeito sociológico, com base nas relações com os outros, ou seja, não

estamos sós, vivemos em um mundo complexo, construído a partir das relações e mediado pela cultura; a do sujeito pós-moderno, aqui percebemos que a identidade não é fixa, mas sim transformada continuamente e afetada pelos sistemas culturais à sua volta (Hall, 2006). Não há possibilidade de fechamento da identidade do sujeito pós-moderno, portanto “[...] o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente” (Hall, 2006, p. 13), logo, “A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia” (Hall, 2006, p. 13).

Assim, o autor avança para a apresentação do conceito de identidades culturais como parte de nossas identidades que surgem da identificação com diversos grupos, sejam eles étnicos, religiosos, nacionais, entre outros (Hall, 2006). Em outras palavras, “Uma cultura nacional é um discurso - um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos” (Hall, 2006, p. 50). Evidenciando o campo de tensões e a impossibilidade de conceber a identidade de forma homogênea, com isso, constata-se que “[...] as nações modernas são, todas, híbridos culturais” (Hall, 2006, p. 62).

Diante desse cenário, com o advento da globalização, podemos destacar consequências imediatas nas identidades culturais/nacionais, que, nas palavras do autor

[...] quanto mais a vida se torna mediada pelo mercado global de estilos, lugares e imagens, pelas viagens internacionais, pelas imagens da mídia e pelos sistemas de comunicação globalmente interligados, mais as identidades se tornam desvinculadas - desalojadas - de tempos, lugares, histórias e tradições específicos e parecem “flutuar livremente”. Somos confrontados por uma gama de diferentes identidades (cada qual nos fazendo apelos, ou melhor, fazendo apelos a diferentes partes de nós), dentre as quais parece possível fazer uma escolha (Hall, 2006, p. 75).

São múltiplas identidades como partes de cada um de nós. Para o autor, o processo de globalização guarda consequências para a produção identitária, trazendo a “[...] desintegração das identidades nacionais, antes fixas e estáveis, resultando na homogeneização cultural e do pós moderno global, o que gera um efeito inverso. [...]. Tais transformações estão alterando as identidades pessoais, [...], fenômeno que gera uma crise de identidade (Albuquerque; Gonçalves, 2020, p. 10).

As reflexões apresentadas até aqui nos ajudam a situar a identidade como metamorfose, trânsito e movimento, estando sempre permeada por disputas de narrativas, lutas e processos históricos que há colocam em uma posição de crise. Com Cimpa (2001), Duar (2009) e Hall

(2006), constatamos que não há identidade isolada, fixa ou descolada das estruturas sociais. Muito pelo contrário, somos produzidos por um campo complexo de relações, com o outro, com o trabalho, com a cultura, com as nossas próprias narrativas e, sobretudo, nas tensões que torcem os nossos papéis em sociedade.

Aqui chegamos a IP na formação inicial de professores (as) de matemática, uma vez que a “[...] crise gera a necessidade de revisão das identidades pessoais e profissionais, especialmente das relacionadas ao exercício profissional docente, pois estas lidam diretamente com a formação de pessoas [...]” (Albuquerque; Gonçalves, 2020, p. 10) que, no nosso caso, são FPM. Por conta disso, interessa-nos discutir, na próxima seção, as concepções de IP na formação inicial, trazendo o foco para a educação matemática, a partir de um exercício crítico e reflexivo para com os cursos de licenciatura em matemática.

2.3 Identidade profissional na formação inicial de professores (as) de matemática

A identidade e, em especial, a IP são conceitos polissêmicos, dos quais não é possível capturar ou, até mesmo, isolar algo. O campo dos estudos identitários tem nos mostrado tais desdobramentos. Pensando nisso, temos como intuito a produção de uma discussão com a IP na formação inicial de professores (as) de matemática. “O PEM, por sua vez, é um ser sócio-cultural-político, resultante (entre outros fatores) de suas múltiplas relações com os outros. Após transformações epistemológicas, sua essência é alterada” (De Paula; Cyrino, 2021, p. 7). Ou seja, sua identidade é transformada a cada nova experiência formativa,

No transcorrer das ações/práticas formativas e, por conseguinte, no movimento de constituição de sua IP como PEM, o exercício de diálogo com o(s) outro(s) são constantes. E nesse movimento de identificação/diálogo, a experiência de *ser, ver-se e ser reconhecido* como um *professor que ensina matemática* envolve a relação identidade/alteridade, e essa particularidade não garante que haja convergência/concordância do decorrer das ações. Suas *experiências* (Larrosa, 2002) o modificam. Como indivíduo, o PEM é complexo e temporal, suas relações pessoais e profissionais estão em constante modificação. Os aspectos caracterizados de sua IP como PEM (CDTE) evidenciam, portanto, que ela se dá em *movimento* (De Paula; Cyrino, 2021, p. 7, grifos dos autores).

Ao assumirmos a caracterização construída pelos autores, estamos abrindo margem para a ampliação e problematização dos nossos entendimentos durante a caminhada investigativa,

que se somam aos referenciais teóricos já discutidos. Uma perspectiva não anula a outra. E sobre o movimento de constituição da IP de FPM, demarcamos a complexidade, a dinamicidade, a temporalidade e a existencialidade (CDTE) (Cyrino, 2016; 2017) – como “[...] aspectos relevantes nesses processos” (De Paula; Cyrino, 2020, p. 6). Nessas condições, a

[...] **complexidade** advém do entendimento de que os movimentos de constituição da IP de PEM são influenciados por uma gama de fatores, por exemplo, pessoais, sociais, culturais, psicológicos, contextuais e políticos. O PEM, como ser social, interage e é interdependente das ações (e reações) do outro – como se vê, como é visto pelos outros e como é representado socialmente -, envolve múltiplos fatores, inclusos os de natureza subjetiva e outros historicamente construídos (De Paula; Cyrino, 2020, p. 6, grifo nosso).

Essa complexidade coloca em xeque toda a nossa existência, que acontece por intermédio do campo das relações que, pouco a pouco, constroem significados para a nossa identidade. Tudo isso está intimamente relacionado ao contexto em que vivemos - desde os processos de escolarização, motivação e escolha da profissão, ingresso na formação inicial e exercício do trabalho docente - e as pessoas com as quais, direta ou indiretamente, nos relacionamos. Essas afetações fazem parte desse bojo complexo de relações, que encontra em si e no outro as representações historicamente construídas para o (a) professor (a) de matemática. Seguindo essa linha de raciocínio, a

[...] **dinamicidade** é evidenciada na natureza sempre inconclusiva desses processos formativos. Os reflexos dos movimentos contínuos oriundos dos contextos (pessoal, profissional e inter-relacional) nos quais o PEM se envolve (de natureza complexa) evidenciam que os processos de constituição da IP de PEM estão em constante modificação. As inter-relações dos/nos contextos proporcionam transformações (metamorfoses) pessoais e profissionais. Por esse motivo, cada um de nós, individualmente e como PEM, somos agora diferentes daqueles que fomos no início do exercício profissional, e certamente seremos diferentes no futuro (hoje?, amanhã?) (De Paula; Cyrino, 2020, p. 6, grifo nosso).

A dinamicidade concebe a nós uma natureza inconclusiva, ou seja, estamos sempre nos transformando em muitas coisas. Ela coloca em suspensão as nossas concepções como professoras (as) de matemática, especialmente aquelas construídas historicamente, que nos dizem como deve ser o ensino de matemática e quais devem ser as nossas posturas em sala de aula. A dinamicidade rompe com essa ideia e nos traz a possibilidade de não saber tudo, justamente porque somos humanos em um constante processo de descoberta de si e do outro no

mundo; por isso somos diferentes do que fomos ontem, do que somos hoje e, certamente, do que seremos amanhã. Precisamos entender o conceito de IP como

[...] uma realidade que evolui e se desenvolve, tanto pessoal como coletivamente. A identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve durante a vida. A identidade não é um atributo fixo para uma pessoa, e sim um fenômeno relacional. O desenvolvimento da identidade acontece no terreno do intersubjetivo e se caracteriza como um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como uma pessoa dentro de um determinado contexto. Sendo assim, a identidade pode ser entendida como uma resposta à pergunta “quem sou eu neste momento” A identidade profissional não é uma identidade estável, inerente ou fixa (Marcelo, 2009, p. 112).

E esse processo de evolução e interpretação de si mesmo se dá com a dinamicidade das relações que fazem parte do contexto de cada um de nós. “Por isso entendemos que outros aspectos estão presentes: a **temporalidade** e a **experencialidade**” (De Paula; Cyrino, 2020, p. 7, grifo nosso). Produzimos com o tempo justamente pelo fato da IP de FPM não ser algo pronto (De Paula; Cyrino, 2020), pois estamos falando de algo que se transforma, que não é o mesmo nos cursos de licenciatura em matemática. Nessas condições, as tramas temporais, estão entrelaçadas aos

[...] ambientes espaço-tempo, transcendendo os cenários tradicionalmente associados à formação docente (formação inicial e os raros momentos de formação continuada): ele ocorre em todos os contextos nos quais o PEM se insere, como pessoa. O professor é um sujeito temporal. Suas práticas, historicamente, se conectam ao desenvolvimento de ações/papéis envolvendo as dimensões de observação/ação/planejamento diante das contínuas mudanças sociais, culturais e políticas que ocorrem ao seu redor (De Paula; Cyrino, 2020, p. 7).

Somos sujeitos do tempo em diferentes contextos de vida e formação, em um elo entre passado, presente e futuro, como tecitura que jamais se encerra. O entrelaçamento do tempo nos constitui também como FPM, por meio de cada uma das experiências formativas, criando camadas em nosso próprio eu. A temporalidade não se limita a tempo cronológico, mas à historicidade que faz parte de nós e nos orienta todos os dias sobre os modos de ser professor (a) de matemática.

Em um diálogo com a temporalidade, a experencialidade nos convoca a reconhecermos que a profissão professor (a) de matemática não se limita ao domínio do conteúdo específico, mas envolve, sobretudo, a condição humana do sujeito que escolhe se tornar professor (a) de

matemática. Trata-se, então, de um movimento de existir no mundo, a partir da mobilização de afetos, sentidos e intencionalidades que dialogam com as nossas vivências individuais e coletivas. A experiencialidade “[...] guarda em si as profundas e particulares relações estabelecidas por esse profissional consigo mesmo, os outros, seu trabalho, a sociedade e os contextos nos quais se insere” (De Paula; Cyrino, 2020, p. 7).

Nesse sentido, a experiência atrelada à existência, enquanto aspecto da IP, nos permite compreender que ser professor (a) de matemática não se reduz ao domínio dos conteúdos e das técnicas; ao contrário, ela emerge como uma construção subjetiva que se reinventa nos contextos formativos e sociais. Assim, a IP se revela como uma construção que se faz no encontro, nas encruzilhadas narrativas de si com o outro, com a escola, com a universidade e com a sociedade. A experiencialidade, portanto, reforça a ideia de que ser professor (a) é um ato profundamente humano.

Diante dessa caracterização, que considera a relação entre complexidade, dinamicidade, temporalidade e experiencialidade (CDTE), reafirmamos que a IP de FPM se configura como um movimento permanente e isso inviabiliza leituras simplistas e, até mesmo, fixas sobre o que significa tornar-se professor (a) de matemática. Dessa forma, sintetizar esses aspectos “[...] para uma definição formal, finita, com limites bem (pré)determinados é inviável, posto que a IP de PEM está em constante movimento. Assim, não há critérios de precedência, superação ou relevância, [...], mas, sim, vínculos de proximidades e colisões, cujas fronteiras são tênues” (De Paula; Cyrino, 2020, p. 8).

Com esse movimento, fomos nos aproximando de outras concepções e, ao mesmo tempo, estabelecendo as colisões entre elas, em uma linha sutil. Entendemos a formação inicial como um “[...] momento privilegiado para conscientização e mobilização desses processos identitários, pois representa o primeiro contato sistematizado e intencional com as teorias e as práticas que fundamentam a educação e a docência” (Costa; Silva, 2024, p. 7). São os primeiros passos por um caminho, antes desconhecido, repleto de possibilidades de se pensar e fazer a profissão docente, uma vez que se trata de “[...] um período que permite ao futuro professor integrar e refletir criticamente sobre suas crenças e conhecimentos prévios, facilitando uma transição mais suave e consciente para a prática profissional” (Costa; Silva, 2024, p. 7).

Estamos falando de todo um percurso formativo, que deve ser repleto de oportunidades para questionar e problematizar o processo identitário, “[...] compreendendo que a identidade está imersa nesse processo de reconhecimento, tanto de si mesmo, como dos outros em relação

a si” (Santos; Quintaneiro; Giraldo, 2020, p. 45). Reforçando a ideia de que o movimento de constituição da IP de FPM é influenciado por inúmeros fatores, dentre eles:

[...] a família; as experiências como aluno da Educação Básica; o processo de formação inicial (primeiras experiências docentes, principalmente no decorrer do estágio curricular supervisionado); as reflexões desencadeadas pelos formadores; as experiências com o início da docência; as relações com seus pares no cotidiano escolar; as políticas públicas e seus desdobramentos; a visão de futuro a respeito de si e de seu trabalho (Cyrino, 2017, p. 702).

Esses fatores não atuam de forma isolada e compõem uma rede de influências que se entrelaçam e se transformam em diferentes contextos. Cada uma das vivências produz marcas identitárias que são ressignificadas continuamente. A formação inicial, nesse sentido, não se restringe a um aglomerado de disciplinas, mas sim como uma possibilidade de revisitar a própria história, significar a profissão, questionar as crenças enraizadas e elaborar novas perspectivas para o ensino de matemática. Dito de outra forma, precisamos “[...] entranhar o percurso de significados, atrelando os percalços vividos pelo formando, para que ele possa atribuir sentido à sua prática, e se perceber enquanto sujeito historicamente situado, não somente em sua vida, mas também na vida de seus alunos” (Melo; Sousa; Sila, 2021, p. 248).

Estar situado na própria vida e na vida dos alunos exige de nós um compromisso ético e político com a docência, que nos desafia a questionar a produção do conhecimento matemático, uma vez que a nossa IP também está ligada à forma com que ensinamos matemática. “Não perdendo de vista que o ensino da matemática é um aspecto da prática docente, entendemos que a identidade profissional docente e a prática estão intimamente ligadas através da perspectiva que se tem sobre a matemática” (Santos; Quintaneiro; Giraldo, 2020, p. 39). Ensinamos aquilo em que acreditamos e isso está carregado de intencionalidade pedagógica e política, uma vez que ser professor (a) de matemática “[...] não abrange apenas a cognição, mas também as dimensões motivacionais e afetivas que valorizam o cuidado, a confiança, a agência e a equidade, transacionando de diversas maneiras em variados contextos sócio-culturais-históricos, que provocam movimentos de constituição da IPD” (Cyrino et al., 2025, p. 14).

Em suma, chegamos até aqui com as contribuições daqueles (as) que vieram antes de nós. Reconhecemos sua potência e tentamos produzir com ela. Assim, consideramos que o movimento de constituição da IP de FPM “[...] se dá tendo em vista um conjunto de crenças e concepções interconectadas ao autoconhecimento e aos conhecimentos a respeito de sua

profissão, associado à autonomia (vulnerabilidade e sentido de agência) e ao compromisso político [...]” (Cyrino, 2017, p. 704).

E, a partir das discussões deste capítulo e dos anteriores, como também das nossas vivências com a formação de professores (as) de matemática, assumimos, para a nossa tese, a IP como um conjunto de histórias que atravessam a encruzilhada narrativa das nossas existências enquanto sujeitos-professores, como um mosaico identitário de uma obra inacabada, que se remonta a cada nova experiência de vida e de formação, e esse movimento envolve a percepção e a reinvenção de si e do outro como sujeitos históricos, culturais, sociais e políticos. Essa concepção se soma aos debates em torno da temática e se abre para as abordagens narrativas autobiográficas, tema do próximo capítulo.

3 A PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA NA FORMAÇÃO INICIAL: PEGADAS IDENTITÁRIAS

[...] pesquisa com narrativas, através do método (auto)biográfico, se insere em um campo investigativo que legitima outros modos de produção de conhecimento, a partir de um movimento hermenêutico, subjetivo e qualitativo, contribuindo, assim, para a consolidação de novas formas de se conceber a pessoa humana e as perspectivas de pesquisa sobre/com ela. **Não se trata, portanto, de considerar a realidade revelada como uma verdade única, mas como possibilidade de produção de um outro conhecimento, talvez mais próximo dos sujeitos, dos contextos e da produção da existência narrada** (Souza; Meireles, 2018, p. 292, grifo nosso).

Existe uma história única na formação de professores de matemática, sobretudo aquela que aponta para a perpetuação de certos estereótipos, que, no imaginário social, nos dizem como devemos ser professores de matemática. Essa história única, ancorada na perspectiva de Adichie (2019), pouco nos ajuda na produção de outros conhecimentos; precisamos estar com os sujeitos em seus contextos de vida e formação, como destacado na epígrafe. “A história única cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne a única história” (Adichie, 2019, p. 14), logo, não estamos interessados em verdades cristalizadas, estamos interessados nas sutilezas que escapam da própria existência de FPM, quando narram o seu processo identitário.

Por conta disso, neste capítulo, apresentamos as escolhas metodológicas para a produção de uma pesquisa (auto)biográfica (Abrahão, 2004; Passeggi, 2016; Passeggi; Souza, 2016; Souza; Meireles, 2018; Passeggi, 2020), a partir do método (auto)biográfico (Nóvoa; Finger, 2010; Souza; Meireles, 2018), que busca analisar os movimentos de constituição da IP de FPM no curso de licenciatura em matemática da UESB de Vitória da Conquista.

Na primeira seção, justificamos a escolha pela pesquisa (auto)biográfica, com base no método (auto)biográfico (Nóvoa; Finger, 2010; Souza; Meireles, 2018), a partir da produção de narrativas autobiográficas, posicionando-as como um dispositivo de pesquisa-ação-formação (Pineau, 2005; Passeggi; Nascimento; Oliveira, 2016). Além disso, sinalizamos algumas notas identitárias, pois a pesquisa com narrativas também nos ajuda na compreensão da existência narrada por FPM, uma vez que a atividade de narrar está atrelada a produção de uma reflexão sobre a própria IP.

Já na segunda seção, apresentamos o contexto, o convite e as estratégias investigativas. Iniciamos com o contexto da UESB e do curso de Licenciatura em Matemática, partimos para

o convite aos colaboradores da pesquisa e finalizamos com as estratégias, que expressam todo o cuidado ético para com a elaboração dos instrumentos e sua utilização na pesquisa.

Para a terceira seção, nos aprofundamos na técnica das entrevistas narrativas autobiográficas (Schütze, 2013)¹⁷, desenvolvida com oito partícipes, seguindo três etapas, sejam elas: narrativa autobiográfica inicial, parte central da entrevista e incentivo às descrições e reflexões.

Por fim, na última seção, suscitamos o caminho trilhado para a análise das narrativas identitárias; para isso, optamos pela análise compreensiva-interpretativa (Souza, 2004; 2014), a partir dos seguintes tempos: Tempo I: Pré-análise / leitura cruzada; Tempo II: Leitura temática - unidades de análise; e Tempo III: Leitura interpretativa-compreensiva do *corpus*. Como forma de compreendermos e sistematizarmos os significados produzidos com as experiências narradas pelos sujeitos durante o processo de tornar-se professores (as) de matemática.

3.1 A pesquisa (auto)biográfica: notas identitárias

Cada uma das escolhas que fiz durante a minha trajetória investigativa compõe um emaranhado de possibilidades que me formam como professor e pesquisador narrativo do campo da educação matemática. Não vejo essas identidades de forma disjunta, ou mesmo cristalizadas; muito pelo contrário, tenho vislumbrado um mosaico de incertezas, dúvidas e medos, que fazem parte do processo de produção de uma pesquisa. À medida que cada uma dessas peças se encaixa, vou me remontando também, sempre de forma inacabada, deixando espaço para a continuação, ressignificação e reflexão. Por acreditarmos que “Pesquisar é uma aventura incrível! Uma experiência de vida-formação, um movimento pendular, de apropriações de conceitos, de verticalização do objeto e de aproximações com o cotidiano que se pesquisa” (Souza; Sousa, 2021, p. 100).

Como sinalizei no começo da escrita - eu aceitei o desafio. Resolvi me aventurar nas histórias de vida e formação dos sujeitos que habitam o curso de Licenciatura em Matemática da UESB de Vitória da Conquista. Eu queria (e ainda quero) conhecer mais. Sinto que podia (e ainda posso) fazer mais como formador. Sinto que a minha história de vida se entrelaça aos

¹⁷ Foi publicado originalmente em *Neue Praxis*, 1, 1983, p. 283-293. Traduzido por Denilson Werle e revisado por Wivian Weller para a obra *Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática*, sendo, nesta pesquisa, utilizada a 3. edição - 6. reimpressão da Editora Vozes, Petrópolis, 2013.

processos identitários de FPM, por isso, optamos pelo método (auto)biográfico, em “[...] suas perspectivas epistêmico-metodológicas, compreende-se a experiência humana e suas (re)significações como estruturas fundantes do processo de narrar” (Souza; Meireles, 2018, p. 290).

A nossa pesquisa se inscreve nessa cena, de não silenciamento das vozes de FPM, de não silenciamento das identidades profissionais. Com isso, não pretendemos “dar voz”, até porque isso não é possível. Não somos donos das vozes de ninguém. Em um contramovimento, garantimos em nossa pesquisa um ecoar de vozes, entendendo que a pesquisa (auto)biográfica se insere numa perspectiva epistemopolítica (Passeggi, 2016; Passeggi; Souza, 2016; Souza; Meireles, 2018; Passeggi, 2020), uma vez que a narrativa (auto)biográfica “[...] é tomada como um modo particular de produção de conhecimento. Nesse sentido, deixa de ser vista como uma mera repetição de histórias e passa a ser compreendida como parte da biografia do narrador que, ao dotá-la de sentido, a transforma em experiência, em conhecimento” (Souza; Meireles, 2018, p. 291).

Isso acontece devido ao surgimento dos métodos (auto)biográficos “[...] nas ciências sociais, em princípios do século XXI, e, posteriormente, nas pesquisas educacionais, anuncia-se um período de ressignificação da subjetividade humana, onde as pessoas passam do estatuto de objeto das análises para o de sujeitos protagonistas da investigação” (Souza; Meireles, 2018, p. 287). É um deslocamento que concebe ao campo da pesquisa qualitativa um outro modo de produção de conhecimento, que agora passa a considerar as histórias de vida, individuais e coletivas, como fontes historiográficas, a partir, também, das “[...] resistências construídas pela Escola de Chicago” (Souza; Meireles, 2018, p. 289).

A Escola de Chicago, nos anos 1920-1930 provoca fissuras na tradição positivista da época, evocando novas formas de produzir o conhecimento científico, trazendo ao cenário investigativo a pluralidade de fontes para o estudo das “[...] histórias individuais e coletivas de migrantes e também fontes não usuais (cartas, diários, fotografias, autobiografias) mediante movimentos de implicação e distanciamento entre pesquisadores e colaboradores” (Souza; Meireles, 2018, p. 288) e, isso, resulta em “[...] compreensões simbólicas, valores e costumes diante das interações sociais vividas pelos sujeitos e suas relações com questões políticas e estruturantes da sociedade capitalista” (Souza; Meireles, 2018, p. 288). Causando uma ruptura paradigmática, “[...] que se contrapunha à quantificação, às leis, generalizações e explicações gerais dos fenômenos sociais” (Souza; Meireles, 2018, p. 288).

As ideias generalistas já não dão conta mais da explicitação das condições sociais, históricas e culturais que dilaceram a vida dos sujeitos. Isso não quer dizer a anulação da abordagem quantitativa, mas sim de uma coexistência qualitativa na produção de pesquisas de cunho social, histórico e cultural. Essas transformações também ocorrem no campo da educação, no qual, “[...] a pesquisa esteve durante muito tempo atrelada ao binômio racionalidade metodológica e objetividade, de forma que a abordagem qualitativa é recente [...]” (Souza; Meireles, 2018, p. 289-290), em especial a história de vida e o método (auto)biográfico (Souza; Meireles, 2018). Reiteramos essa afirmação e acrescentamos a pouca quantidade de estudos que tematizam a IP. Como percebido nos capítulos anteriores, ainda temos um caminho a descortinar, pois a percepção da subjetividade ainda nos parece tímida na formação inicial de professores de matemática.

Assim, optamos pela pesquisa (auto)biográfica, decorrente do método (auto)biográfico, por entendermos que,

[...] no campo educacional, **as pesquisas (auto)biográficas nascem e se articulam a partir de princípios da pesquisa qualitativa e da constituição de outros modos de ver/escutar/narrar a vida e as aprendizagens-experiências que se inscrevem nos domínios da formação dos adultos, de professores em processos de formação inicial ou continuada, mas também das formas diversas que as narrativas têm assumido no cenário contemporâneo.** Sendo assim, as múltiplas formas de expressão do ato narrativo (escrita, oral, imagética, digital) revelam e desvelam ações cotidianas, reflexões sobre o público e o privado, demarcando os movimentos propulsores das experiências, das histórias individuais e coletivas de pessoas simples, de intelectuais, de professores, de crianças, jovens e adultos. Destaca-se nesse íterim, as diversas maneiras de como os sujeitos narram a vida, significando-a através das marcas formadoras e dos sentidos que lhe são atribuídos, quando elaboram e partilham suas histórias (Souza; Meireles, 2018, p. 285, grifo nosso).

A multiplicidade de expressões do ato narrativo pode nos ajudar a compreender os processos identitários, em um duplo viés formativo, seja na perspectiva de quem narra, como também de quem escuta, “[...] incluindo o pesquisador, que se forma com a pesquisa e com quem dela participa” (Passeggi; Nascimento; Oliveira, 2016, p. 115). As narrativas (auto)biográficas que produzimos também dialogam com a minha história de vida, não estando deslocadas da sala de aula que acredito, nem tão pouco da formação de professores que defendo, uma vez que “As histórias vividas e contadas pelos sujeitos permitem que os narradores (re)signifiquem o próprio percurso existencial” (Souza; Meireles, 2018, p. 291).

Dessa forma, a “[...] pessoa que narra faz uma reflexão sobre sua própria vida e a experiência vivida, geralmente, escrita na primeira pessoa: eu (auto)” (Passeggi, 2020, p. 69), garantindo a ela, por intermédio da atividade de narrar, a possibilidade de pesquisa-ação-formação (Pineau, 2005), que, segundo Passeggi, Nascimento e Oliveira (2016, p. 122, grifo das autoras),

A pesquisa está relacionada ao fato de que para narrar as experiências existenciais e refletir sobre elas é preciso que a pessoa se interrogue, questione, ‘pesquise’ sobre o que aconteceu e o que lhe aconteceu. A ação, segundo elemento da tríade, refere-se tanto às ações de narrar, pensar, refletir, quanto a uma ação que possa decorrer da reflexão. A formação, por sua vez, se realiza pelo ato de se formar pela pesquisa e pelas ações de narrar e de tomar decisões com base na reflexão.

Isso possibilita o conhecer-se a si próprio, um “conhecimento de si” (Souza, 2004), mediado pela atividade de narrar, a partir da seleção dos fatos vividos, reorganização das histórias e reflexão como possibilidade de mudança e transformação de vida. Então, quando nos propomos a construir espaços de escuta e diálogo na formação de professores de matemática, estamos interessados no entrecruzamento das vozes dos sujeitos-narradores como “[...] movimentos potencializadores da profissão docente, as quais se inscrevem-se na história de vida de cada sujeito, na sua dimensão de ator e autor de sua própria narrativa de formação” (Souza, 2004, p. 309).

Quando nos tornamos atores e autores nas nossas próprias histórias, estamos narrando para o mundo as nossas singularidades e subjetividades e como elas nos tornam quem somos, em uma dimensão temporal que implica pensarmos o passado (quem eu era?), o presente (quem eu sou?) e o futuro (quem eu serei?). Sobre isso, concordamos com Brito e Lima (2011, p. 92), que nos dizem que “O emprego das narrativas em estudos e pesquisas que abordam a formação e a identidade profissional [...] se prestam para desvelar a existencialidade dos narradores, a produção de seus modos de ser e de agir [...]”. Por meio da produção narrativa autobiográfica, é possível conhecermos as crenças e concepções sobre a profissão docente, os desafios da formação inicial, os medos para com o exercício da profissão, os primeiros contatos com o chão da escola, os afetos que tocam os processos identitários de FPM. Sobre isso, Cyrino (2017, p. 708-709) reafirma a fertilidade das abordagens narrativas em Educação, tendo em vista que

[...] trabalhar com narrativas na formação de PEM pode ser uma opção para que eles possam evidenciar suas aprendizagens, suas crenças e concepções, seu autoconhecimento e desvelar traços de sua autonomia e de seu compromisso político. **Falar de si ou explicitar sua reflexão sobre si mesmo é um aspecto essencial para o desenvolvimento de sua IP.** [...] as narrativas são uma fonte de informações valiosas na elaboração e no processo de análise das informações que permitem ao formador compreender e trabalhar com aspectos da IP de (futuros) PEM (Cyrino, 2017, p. 708-709, grifo nosso).

As narrativas autobiográficas aguçam os sentidos e significados atribuídos ao processo formativo e, isso, nos possibilita trabalhar com as subjetividades do processo identitário, pois, como possibilidade de pesquisa-ação-formação (Pineau, 2005; Passeggi; Nascimento; Oliveira, 2016), elas abrem os caminhos para a ressignificação do ser da identidade, estando ancorada na potencialidade de compreensão das experiências, “[...] que entrecruzam o pessoal e o social, em um movimento singular de produção de conhecimento” (Souza; Meireles, 2018, p. 287).

Frente ao exposto, posicionamos a nossa opção pela pesquisa (auto)biográfica (Abrahão, 2004; Passeggi, 2016; Passeggi; Souza, 2016; Souza; Meireles, 2018; Passeggi, 2020), com enfoque na produção de narrativas autobiográficas (Souza, 2010, 2014; Passeggi; Nascimento; Oliveira, 2016; Passeggi; Souza, 2016; Passeggi, 2020), a fim de analisar os movimentos de constituição da IP de FPM no curso de Licenciatura em Matemática da UESB de Vitória da Conquista. Passamos agora, para uma breve apresentação do contexto da pesquisa e convite aos sujeitos, bem como o delineamento e estratégias para o desenrolar investigativo.

3.2 O contexto, o convite e as estratégias de uma pesquisa com narrativas

Seja bem-vindo à UESB! Por muito tempo essa saudação me acolheu (e ainda tem me acolhido), desde que fui aprovado no concurso público para professor do curso de Licenciatura em Matemática e Pedagogia, em julho de 2022. A mudança repentina, o desmanche da nossa casa e as despedidas dos amigos de turma no doutorado em Campo Grande - MS, foram algumas das ações necessárias para que eu pudesse assumir a vaga de professor. Foi um momento de muita alegria e, ao mesmo tempo, de muito medo - lembro de ficar me questionando se eu seria bom o bastante para tal atribuição. Bobeira minha. Eu não estava pronto, ainda não estou, pois a minha IP está sendo construída e ressignificada a cada nova experiência formativa; isso inclui dinâmicas, debates e discussões em sala de aula, orientações, planejamentos, avaliações e demais aspectos que fazem parte do exercício do trabalho docente. Nesses dois anos e meio eu

pude encontrar a temática da tese inúmeras vezes, pude perceber detalhes que se materializavam nos diálogos em nossas disciplinas, pude problematizar a temática da IP, colocando em evidência sua importância para a formação de professores de Matemática.

No contexto da UESB, tive a oportunidade de desmontar a nossa pesquisa várias vezes. Foram choros, ansiedades e medos; eles me acompanharam ao longo do processo de doutoramento. O choro retrata a saudade de coisas que não voltam mais. A ansiedade diz respeito aos processos de escrita, por vezes solitários. E o medo de não dar conta. São muitos os afazeres que me consomem. Por isso, tive que fazer escolhas que me possibilitassem chegar até aqui, que me ajudassem a caminhar com a escrita de uma pesquisa com narrativas. Eu não posso deixar de escrever estes parágrafos, é a minha oportunidade de registro e, agora, enquanto escrevo, quero dizer que o afeto da alegria tem acompanhado também. Essa alegria se constrói a cada palavra que consigo esboçar em nossa tese.

Brião (2017, p. 35), em sua tese, me disse que “[...] queria escrever um texto que se assemelhasse ao jeito descontraído [...]. Nada de relatórios com linguagem difícil e recheado de distanciamentos”, particularmente, eu me identifico com a sua narrativa. E trazendo para o exercício da minha docência, quero me inspirar na autora para dizer sobre o meu desejo de escrever uma tese recheada de afetos, como um convite para um processo de “[...] descoberta e reinvenção de si” (Passeggi; Souza, 2016, p. 14), em outras palavras, como um processo de descoberta e reinvenção da própria identidade.

Por isso, a ocupação dos espaços da UESB, durante os meus primeiros anos de docência, em articulação com o período de doutoramento, tem me mostrado o quanto é importante vivenciarmos o cenário da pesquisa, pois ele “[...] põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com os seus contextos” (Moita, 1995, p. 113). A minha identidade também está sendo construída no contexto da UESB, assim como a identidade dos (as) FPM que habitam o curso de Licenciatura em Matemática.

A UESB é uma instituição *multicampi*, com sede na cidade de Vitória da Conquista, situada na Mesorregião do Centro-Sul, interior baiano. De acordo com os dados do último censo demográfico, realizado em 2022 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a

população conquistense é de 370.879 pessoas¹⁸, concebendo à joia do sertão baiano¹⁹, a marca de terceira maior cidade do estado. A UESB também possui mais dois *campi*, sendo um na cidade de Jequié, com 158.813 habitantes²⁰ e outro na cidade de Itapetinga, com 65.897 habitantes²¹, como informado pelo IBGE, respectivamente. Em uma notícia publicada no *site* oficial²², no ano de 2022, percebemos que a instituição conta com quase cinco mil estudantes matriculados, só em Vitória da Conquista, entre os cursos de graduação e pós-graduação. São 22 cursos de graduação, dos quais 10 são oferecidos na modalidade licenciatura.

O curso de Licenciatura plena em Matemática foi implementado, no *campus* de Vitória da Conquista, por meio da Resolução 48/98 do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE)²³, publicada no Diário Oficial do Estado da Bahia em 01 de junho de 1999. Nos anos posteriores, o curso passou por uma série de reformulações curriculares, o que se perdura até os dias de hoje, para o atendimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial, em nível superior, dos profissionais da Educação Básica.

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), o curso tem como objetivos: “[...] formar professores de Matemática para o Ensino Fundamental II e para o Ensino Médio. Ademais, devem estar preparados para desafios e contribuições no âmbito socioeconômico e político” (UESB, 2023, p. 53); “Formar recursos humanos com formação básica relevante para o desenvolvimento de estudos avançados com vistas à sua inserção na carreira acadêmica” (UESB, 2023, p. 53) e, por fim, “[...] desenvolver indissociavelmente teoria e prática entre ensino, pesquisa e extensão, desenvolvendo a compreensão de que o meio acadêmico é também um espaço de estudo e pesquisa, de contínua formação, onde o conhecimento matemático pode e deve estar acessível a todos” (UESB, 2023, p. 53).

A organização curricular busca “[...] caracterizar a identidade do professor de matemática” (UESB, 2023, p. 71), perpassando por componentes de formação geral, de aprofundamento e diversificação do campo profissional e atividades integradoras para o

¹⁸ Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ba/vitoria-da-conquista.html>. Acesso em: 15 dez. 2024.

¹⁹ Disponível em: <https://www.uesb.br/noticias/campus-de-conquista-um-tesouro-na-joia-do-sertao-baiano/>. Acesso em: 15 dez. 2024.

²⁰ Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ba/jequie.html>. Acesso em: 15 dez. 2024.

²¹ Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ba/itapetinga.html>. Acesso em: 15 dez. 2024.

²² Disponível em: <https://www.uesb.br/noticias/as-possibilidades-de-formacao-no-campus-de-vitoria-da-conquista/>. Acesso em: 15 dez. 2024.

²³ Disponível em: <https://www2.uesb.br/transparencia/uploads/consepe/48-1998-063017500-1558546511.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2024.

enriquecimento curricular (UESB, 2023). É importante salientar que o PPC faz uma menção à identidade do professor, entrelaçada à articulação teoria e prática, a partir do diálogo produzido entre os componentes de Prática como Componente Curricular e os Estágios Supervisionados (UESB, 2023).

Com isso, conhecemos parte da história do curso de Licenciatura em Matemática da UESB, a partir de informações coletadas em documentos e sites oficiais. Entretanto, existem outras histórias que podem ser contadas, seja na perspectiva dos (as) formadores (as), dos (as) FPM e demais atores que compõem o cenário formativo da universidade em sua tríade ensino, pesquisa e extensão. Nesse ecoar de vozes, quero me posicionar como formador de professores. Como alguém que se preocupa com os demais sujeitos; como alguém que busca produzir conexões significativas com a profissão docente; como alguém que busca construir uma Educação Matemática emancipatória.

Tais movimentos sempre me levaram à tentativa de conhecer o outro, tendo em vista que “[...] é impossível se narrar sem a referência ao ‘outro’ [...]” (Souza; Sousa, 2021, p. 121) e, durante um processo de pesquisa, “Tudo depende da relação vivida” (Clandinin; Connelly, 2015, p. 136). Por conta disso, a escolha dos sujeitos da pesquisa foi cuidadosamente pensada a partir da minha relação com cada um; alguns fizeram parte de disciplinas, projetos de pesquisa, programas de extensão e/ou grupo de pesquisa sob minha responsabilidade, sendo esse o primeiro critério. Com isso, chegamos ao segundo critério, a garantia da diversidade de narradores, contando com vozes que estavam no começo do curso de licenciatura e que ainda não haviam passado pelas experiências do Estágio Supervisionado, como também com as histórias de vida daqueles que já haviam trilhado boa parte da formação inicial, estando envolvidos com atividades de extensão e pesquisa. Levando sempre em consideração “[...] a necessidade de uma aproximação maior do pesquisador com o objeto de investigação e com os sujeitos pesquisados, para conhecer o contexto em que as práticas acontecem” (Moura; Nacarato, 2017, p. 18).

A nossa aproximação foi crucial para o desenvolvimento da pesquisa, a partir da elaboração de uma relação de respeito e confiança mútua. Isso fez com que a produção de dados ocorresse de maneira leve e aprofundada, pois, como nos lembram Passeggi e Souza (2016, p. 12) “[...] a construção do conhecimento na pesquisa (auto)biográfica só se faz com o outro e no respeito ao outro, jamais pelo pesquisador isolado”.

Os convites foram feitos de forma presencial, no decorrer do segundo semestre de 2023. Vale lembrar que, em 2022, com a minha chegada na UESB, tivemos que realizar algumas mudanças nas estratégias investigativas. Eu queria diversificar os instrumentos de produção de dados, rodas de conversa (Warschauer, 2004; 2017a, 2017b, 2018) e entrevistas narrativas autobiográficas (Schütze, 2013), pois elas “[...] possibilitam ao (à) pesquisador (a) reunir subsídios para reflexão a respeito das ideias, pensamentos e opiniões dos (futuros) PEM relacionados ao (s) seu (s) assunto (s) de inquérito [...]” (De Paula; Cyrino, 2021, p. 21), todavia, não foi possível, devido aos conflitos de agenda e à quantidade de colaboradores.

Foram realizados oito convites e todos aceitaram participar da pesquisa. Optamos por produzir narrativas autobiográficas com um número considerável de participantes, por isso escolhemos somente a entrevista narrativa autobiográfica (Schütze, 2013), por conta do amplo volume de dados gerados e também pela possibilidade de imersão nas histórias de vida e formação. Em nossa investigação, seguimos a orientação de De Paula e Cyrino (2021, p. 15), pois os estudos a respeito dos processos identitários “[...] centrados em um número de participantes reduzido são mais propícios a identificar seus elementos analíticos e, conseqüentemente, a explorá-los minuciosamente” (De Paula; Cyrino, 2018 *apud* De Paula; Cyrino, 2021, p. 15).

Essas foram as minhas preocupações para a construção do nosso trabalho autobiográfico. As entrevistas ocorreram no final de 2023 e início do primeiro semestre de 2024. Na oportunidade, expus o projeto de pesquisa, discorrendo sobre seus objetivos e procedimentos metodológicos a serem adotados. Também compartilhei com eles o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Anexo 1), informando que a nossa pesquisa foi, devidamente, cadastrada e aprovada no Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da UESB²⁴. O documento foi assinado por cada um dos colaboradores; com isso, seguimos para o preenchimento de um quadro inicial (Apêndice 1) para a construção do perfil do grupo. Para além disso, apresentamos nossa proposta de entrevista (Apêndice 2), que, posteriormente, foi realizada via plataforma digital *Google Meet*.

As entrevistas foram gravadas e transcritas, retornando a cada um dos participantes para os devidos ajustes. O acesso ao material produzido garante aos nossos colaboradores a retomada

²⁴ O projeto de pesquisa Identidades Profissionais: Um estudo de narrativas autobiográficas de (futuros) professores de matemática foi cadastrado no Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da UESB, no final do ano de 2022, sob o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) de número 67749722.4.0000.0055 e aprovado com o parecer de número 6.052.515 em 10 de maio de 2023.

dos pontos narrados, bem como a sua “[...] aprovação ou para supressão de falas que julgar inapropriadas para publicação” (Moura; Nacarato, 2017, p. 19). Esse tipo de procedimento em pesquisas com narrativas exige de nós, pesquisadores (em formação), “[...] uma postura ética que vai além dos aspectos formais dos comitês de ética na pesquisa. Nada pode ser analisado e publicado sem o conhecimento e a concordância do entrevistado” (Moura; Nacarato, 20117, p. 19).

Cada um dos nossos narradores optou pelo anonimato, até porque estariam narrando experiências que marcaram as suas trajetórias pessoais e profissionais. De modo geral, eles se sentiram acolhidos e confortáveis com o espaço de escuta atenta e sensível; foi uma oportunidade de acesso às camadas do ser da identidade. Concebendo a atividade de narrar como um ato de resistência à dureza ainda enfrentada em muitos cursos de Licenciatura em Matemática. Essa foi uma preocupação minha, também, enquanto entrevistador, pois sinto a dificuldade em construir espaços de diálogo e reflexão durante os componentes que ministro no curso de Licenciatura em Matemática, uma vez que muitos (as) FPM, ainda se encontram enlaçados no paradigma epistemológico da racionalidade técnica, amplamente discutido e evidenciado entre os resultados das pesquisas do campo da Educação Matemática brasileira.

Dessa forma, ocultamos os nomes de cada narrador e aqui vamos nos referir a elas (es) como: Futura Professora 1 (FP1); Futura Professora 2 (FP2); Futura Professora 3 (FP3); Futura Professora 4 (FP4); Futura Professora 5 (FP5); Futuro Professor 6 (FP6); Futuro Professor 7 (FP7) e Futuro Professor 8 (FP8). São oito vozes que transbordam suas experiências de vida e formação, mediante um processo de biografização e reinvenção da própria identidade, como movimento (auto)biográfico, “[...] que age sobre cada um dos envolvidos: o espaço do entrevistado na posição de entrevistador de si mesmo; o espaço do entrevistador, cujo objeto próprio é criar as condições e compreender o trabalho do entrevistado sobre si mesmo” (Delory-Momberger, 2012, p. 527). Aos poucos o cenário, o convite e as estratégias foram sendo desenhados e, a seguir, passaremos à produção de dados.

3.3 A entrevista narrativa como acesso ao território do eu

A produção de dados nos convida a perceber as sutilezas do processo investigativo. Durante essa caminhada, precisamos rever nossas escolhas metodológicas, a todo momento, em

um movimento de ir e vir, ir para o outro e vir a si mesmo; assim construímos o nosso trabalho autobiográfico. Durante essas passagens, tive o tempo como aliado de pesquisa e, isso, me fez olhar, escutar e sentir (Souza; Meireles, 2018) a produção narrativa autobiográfica de uma forma diferente, por conta da possibilidade de acesso às experiências, sejam aquelas da infância, adolescência e vida adulta, como também aquelas mais recentes, de modo a reordená-las no processo de contar a própria história. Tal exercício singular e subjetivo demarca, na autobiografia dos sujeitos-narradores, “[...] o trabalho de reflexividade, temporalidade e de experiências biográficas que estão implicadas aos atos de viver, narrar e formar, bem como nos sentidos: olhar, escutar e sentir” (Souza; Meireles, 2018, p. 300-301).

Para esse mergulho, optamos pela entrevista narrativa autobiográfica (ENA) (Schütze, 2013), que é uma variação da entrevista narrativa (EN), criada, nos anos 1970, pelo sociólogo alemão Fritz Schütze (Germano, 2009). A entrevista narrativa tem como principal característica a “[...] exploração de narrativas ‘improvisadas’, isto é, relatos que o entrevistado produz sem preparação e sem a interrupção do entrevistador” (Germano, 2009, p. 1). Já na entrevista narrativa autobiográfica, “[...] o entrevistador solicita que a pessoa conte sua história de vida a partir de um convite amplo e não diretivo e somente ao final, faz perguntas específicas” (Germano, 2009, p. 1). Ou seja, conseguimos notar um enfoque na produção narrativa com a própria existência, uma vez que, “[...] Quem narra dá realce a alguns contornos de sua existência, atribuir sentido às experiências vivenciadas, transformando-as em experiências autoformativas” (Brito; Lima, 2011, p. 95).

Então, o exercício de escuta atenta e sensível, às trajetórias pessoais e profissionais, com foco na reconstrução das memórias do sujeito-narrador, pode nos conceder acesso ao universo subjetivo, às camadas que fazem parte da construção do ser da identidade. Dessa forma, as

Narrativas, considerando as idiosincrasias dos estudos que têm como objeto a identidade profissional, produzem condições para que os narradores assumam a autoria de suas histórias, apresentando versões particulares sobre suas trajetórias, sobre suas identidades e sobre a profissão docente. Narrar representa para o narrador a possibilidade de edificação de uma nova forma de pensar a si mesmo e de pensar a profissão, o que implica em uma tomada de consciência sobre a existencialidade que provocará, possivelmente, a emancipação daquele que escreve e reconstrói sua história de vida (Brito; Lima, 2011, p. 93).

O ato de narrar, a partir do dispositivo da ENA, atua como uma potência para os processos de reinvenção da profissão professor de matemática, imprimindo pistas identitárias

que flertam com as individualidades e coletividades de cada um, tendo em vista a “[...] profunda relação entre o desenvolvimento da identidade de um indivíduo e suas versões narrativas de experiências históricas de vida” (Schütze, 2007, p. 8). Esses foram os meus alicerces para o trabalho com as narrativas autobiográficas da nossa tese.

Nessa direção, Souza e Meireles (2018, p. 296) concebem a EN como uma “[...] entrevista individual onde os sujeitos falam de si e de seus percursos, disponibilizando informações importantes de suas existências [...]”, “[...] como uma entrevista específica não estruturada, de profundidade, constituindo-se enquanto um dos corpora fundantes da pesquisa (auto)biográfica”. Ela rompe com o tradicional esquema de perguntas e respostas, bem como com a rigidez das entrevistas estruturadas (Jovchelovitch; Bauer, 2013). O entrevistado é livre para contar sua história, a partir dos acontecimentos que julgar importantes, de modo a reconstruir o vivido em um determinado contexto social (Jovchelovitch; Bauer, 2013).

Nos inspiramos na técnica da entrevista narrativa, mais especificamente, a de cunho autobiográfico (Schütze, 2013), por conta da demarcação dos territórios do próprio eu, ou seja, o narrador reordena os fatos, a partir de uma sequência lógica, que faça sentido e tenha significado para ele, “[...] possibilitando aos atores-autores uma reflexão sobre os saberes da experiência e transformando, assim, saberes implícitos em conhecimento, através de um movimento heurístico e autopoietico de reinvenção e (re)descoberta de si” (Souza; Meireles, 2018, p. 296).

Para a realização da ENA, seguimos as orientações de Appel (2005), que conta sobre a importância da fase de preparação e realização da entrevista, a partir da construção de um ambiente seguro, em que haja confiança, explanação da proposta investigativa e devidos cuidados éticos. Outro ponto importante é a não interrupção do entrevistado, até que ele termine sua fala (APPEL, 2005). Além dessas medidas, seguimos as três etapas da ENA, propostas por Schütze (2013, p. 212, grifo nosso), na primeira temos

[...] a **narrativa autobiográfica inicial**. Na medida em que **o objeto da entrevista seja efetivamente a história de vida do informante e transcorra compreensível de forma que o ouvinte possa segui-la**, não deverá ser interrompida pelo pesquisador-entrevistador. Somente após a indicação de uma **coda narrativa** (por exemplo: “Então, era isso: não muito, mas mesmo assim...”), o pesquisador-entrevistador começa com suas perguntas.

Os primeiros minutos da entrevista foram dedicados à construção de uma narrativa autobiográfica inicial sobre o início da caminhada, como disposto na primeira parte da proposta,

regada de afeto e visitação de momentos que marcaram a vida dos (as) nossos (as) FPM. As emoções foram despertadas! Acessadas de uma forma singular, aqui podemos destacar os sentimentos de alívio, conflito, dificuldade, empatia, nostalgia, reflexão e vulnerabilidade, que ecoaram das vozes dos entrevistados. Foi um processo de autodescoberta de si e, para mim, um momento de profunda conexão com os processos identitários que saltaram da experiência humana.

Nesse momento, cada um nos contou a sua história de vida, perpassando pela infância, adolescência e vida adulta, em articulação com o seu contexto familiar e escolar. Com destaque às primeiras memórias da escola, sem perder de vista a sua relação com a matemática, estando em trânsito por todas as etapas da Educação Básica e chegada ao Ensino Superior.

Já na segunda etapa, a partir dos fios de histórias, fomos entrelaçando as experiências narradas com o processo de tornar-se professor (a) de matemática, quase que costurando uma “colcha de retalhos identitários”. De acordo com Schütze (2013, p. 212, grifo nosso), na

[...] **parte central da entrevista - o pesquisador-entrevistador inicia explorando o potencial narrativo tangencial de fios temáticos narrativos transversais**, que foram cortados na fase inicial em fragmentos nos quais o estilo narrativo foi resumido, supondo-se não serem de importância; em fragmentos pouco plausíveis e de uma vaguidade abstrata, por se tratarem de situações dolorosas, estigmatizadoras ou de legitimação problemática para o narrador, bem como em fragmentos nos quais o próprio informante demonstra não ter clareza sobre a situação. **É muito importante que as perguntas sejam efetivamente narrativas**. Para cada fragmento com possibilidades de narrativas adicionais, particularmente naqueles pouco plausíveis [...]. O último fragmento narrado de forma detalhada é evocado na memória e, em seguida, o entrevistador prossegue: “Sim, e, então, não consegui acompanhar o restante. Será que poderia, a partir desse ponto, contar mais uma vez?”.

O aspecto subjetivo me consumiu, a produção narrativa autobiográfica fez isso comigo, pois as histórias nos convidavam para o debate da IP por muitos vieses, tanto que coloquei alguns “*cacos narrativos*”, estando para além das perguntas dispostas em nossa proposta. Naquele momento, dialogamos com os escapes da entrevista, com os fragmentos de história mais significativos para cada um. Foi um misto de emoções, a partir das situações narradas e de como cada uma delas torna o sujeito quem ele (a) é.

As perguntas dispostas na proposta também nos ajudaram, dando liga ao momento formativo, por elas acessamos as memórias de quando escolhemos nos tornar professores e qual o significado disso para cada um de nós; transitamos pelo curso de Licenciatura em Matemática,

de modo que cada entrevistado construiu a sua trajetória singular e coletiva, em um terreno de subjetivo, aqui nos deparamos com as marcas deixadas durante o processo formativo; narramos também alguns dos primeiros contatos que a formação inicial pode proporcionar, como é o caso dos programas e projetos de pesquisa e extensão e sua relação com o tornar-se professor (a) de Matemática; tentamos também acessar as lembranças de discussões sobre o processo de tornar-se professor (a) de Matemática.

As questões foram, efetivamente, narrativas, propiciando uma reflexão quase que imediata, pois a maioria dos entrevistados se demorava nas respostas, em um exercício de resgate da experiência narrada e aprofundada com o nosso exercício de diálogo. Assim, chegamos à terceira etapa, talvez a parte mais difícil da entrevista, o encontro direto com o próprio eu, em que o entrevistado se vê e se percebe como entrevistador da própria história de vida, tensionando o acesso aos territórios que compõem a sua IP. Para Schütze (2013, p. 212, grifo nosso), temos

[...] por um lado, **incentivo à descrição abstrata de situações, de percursos e contextos sistemáticos que se repetem**; por outro lado, **estímulos às reflexões** com perguntas do tipo “por quê?” e suas respostas argumentativas. De agora em diante, trata-se de explorar a capacidade de explicação e de abstração do informante como **especialista e teórico de seu “eu”**. As perguntas subsequentes do pesquisador-entrevistador deveriam iniciar com um incentivo ao potencial de descrição e teorização, desde que este **se torne evidente nos fragmentos autobiográficos comentados, na descrição de acontecimentos centrais ou na conclusão da apresentação de determinadas fases da vida**, assim como nos fragmentos que esclarecem questões de fundo situacional, habitual e socioestrutural.

Nessa etapa, incentivamos a retomada de algumas experiências que flertavam com esse processo de autodescoberta de si, também estimulamos a produção de reflexões com a própria existência, por meio das pistas identitárias de cada sujeito. Novamente, em cada uma das entrevistas, emergiram questões do tipo “*por quê?*” e também utilizamos a nossa proposta, deslocando o sujeito para a posição de autor e ator da própria história. Iniciamos a última fase da entrevista com foco na tentativa de construir o entendimento do que é IP e, de posse dessa concepção, como deveríamos proceder na futura profissão docente; conversamos sobre as memórias produzidas nos componentes do curso e o seu impacto formativo; partimos para o autoconhecimento e questionamos o paradoxo de “*ser você mesmo*” ou “*ser outra pessoa*” durante o trabalho docente; tensionamos o universo das crenças em relação a si mesmo como

futuro (a) professor (a), tocando também em medos e anseios e, por fim, produzimos uma mensagem que cada um gostaria de transmitir ao mundo como profissional.

A ENA proporciona ao sujeito uma entrada a um universo subjetivo, talvez antes não acessado ou, até mesmo, pouco percebido por eles. Quando pensamos na formação inicial de professores de matemática, ainda, nos dias de hoje, podemos nos deparar com tradições cristalizadas, que tentam reduzir o processo formativo a mera reprodução de fórmulas e listas de exercícios. Talvez seja por isso que, muitos deles, sentiram certa dificuldade em falar de si, em fabricar uma história de si, em narrar o seu processo identitário. Com isso, ficou evidente que a ENA “[...] produz dados textuais que reproduzem de forma completa o entrelaçamento dos acontecimentos e sedimentação da experiência da história de vida do portador da biografia” (Schütze, 2013, p. 213).

É importante salientar que as entrevistas foram realizadas com um certo espaço de tempo, por conta da necessidade de amadurecimento da pesquisa. Eu fui percebendo isso ao longo do processo investigativo, vi que trabalhar com as narrativas autobiográficas demanda tempo e, como já mencionei, preferi tê-lo como aliado. Dessa forma, seguimos as seguintes indicações durante o período de produção de dados:

[...] evitar a ansiedade por parte do entrevistador; incentivar a narrativa, mas sem pressionar o narrador; não fazer todas as entrevistas de uma só vez, pois é indicado voltar à teoria e ouvir a gravação, pelo menos das primeiras entrevistas e visualizar fragilidades, como a pressa do entrevistador e sua voz excessiva na gravação. Quando isso ocorre, o pesquisador entende que, nas conversas seguintes, é fundamental esperar o tempo do narrador, percebendo que sua respiração ou seu silêncio podem indicar algo ou mostrar aquilo que, com palavras, não havia como expressar. **Os silêncios também são importantes nessa modalidade de entrevista** (Moura; Nacarato, 2017, p. 20, grifo nosso).

Os silêncios também podem revelar marcas identitárias. Eles ocorreram nos momentos em que os narradores não encontraram palavras para descrever o que estavam sentindo. Eles ocorreram também como prenúncios de dor, como porta de acesso às emoções. Com isso, fomos percebendo que os silêncios fazem parte do processo formativo do (a) entrevistado (a) e do entrevistador. Após a realização de cada uma das entrevistas, passamos para a fase de organização e transcrição do material, com foco na “[...] limpeza das marcas de oralidade, buscando construir uma narrativa em que as transações e os percursos vividos pelos narradores fiquem evidenciados” (Moura; Nacarato, 2017, p. 20). As transcrições demandaram muitos dias,

por conta da constante visitação do material narrativo, nos fornecendo pistas para o processo de análise. Fiz inúmeras pausas ao longo da pesquisa; em alguns dias fui sucumbido pela demanda de trabalho, em outros estava desanimado e cansado e, também, tiveram aqueles momentos em que busquei nas narrativas refúgio para a minha escrita. Tudo isso foi necessário e faz parte da construção de uma pesquisa com narrativas.

A seguir, no Quadro 2, apresentamos, de forma aleatória, as datas da realização das entrevistas, bem como seu tempo de duração, o local, a data de entrega da transcrição aos partícipes e a sua respectiva data de devolução e aprovação do material narrativo.

Quadro 2: Dados das entrevistas narrativas autobiográficas

Futuras (os) Professoras (es)	Tempo de Duração	Data da Realização	Local da ENA	Data de entrega e recebimento das transcrições das ENA	Devolutiva dos entrevistados
Futura Professora 1	1h 34min 37s	08/12/2023	<i>Google Meet</i>	03/01/24 e 20/01/24	Não quis fazer alterações
Futura Professora 2	1h 30min 12s	25/01/2024	<i>Google Meet</i>	26/02/24 e 09/03/24	Não quis fazer alterações
Futura Professora 3	43min 27s	23/03/2024	<i>Google Meet</i>	14/04/24 e 19/05/24	Não quis fazer alterações
Futura Professora 4	1h 14min 48s	24/04/2024	<i>Google Meet</i>	18/06/24 e 24/06/24	Não quis fazer alterações
Futura Professora 5	1h 04min 43s	30/05/2024	<i>Google Meet</i>	20/06/24 e 25/06/24	Não quis fazer alterações
Futuro Professor 6	1h 57min 33s	01/11/2023	<i>Google Meet</i>	05/01/24 e 15/01/24	Não quis fazer alterações
Futuro Professor 7	1h 07min 40s	02/10/2023	<i>Google Meet</i>	04/12/23 e 10/01/24	Não quis fazer alterações
Futuro Professor 8	1h 45min 37s	26/02/2024	<i>Google Meet</i>	25/03/24 e 03/04/24	Não quis fazer alterações

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

As oito entrevistas ocorreram no final de 2023 e no primeiro semestre de 2024, seguindo as etapas de gravação de áudio e vídeo, organização, transcrição das falas, entrega aos partícipes e devolução e aprovação do material narrativo. Cada um dos entrevistados recebeu a sua narrativa autobiográfica, via *e-mail*, estando com ela durante os dias que julgaram necessários. Esse procedimento é importante para o desenvolvimento de uma pesquisa com narrativas, pois garante a oportunidade de revisitar os fatos narrados, de maneira a acrescentar, completar ou retirar fragmentos, tudo isso “[...] via acréscimos próprios” (Moura; Nacarato, 2017, p. 20).

O trabalho com narrativas autobiográficas implica assumirmos os riscos e imprevistos da pesquisa, uma vez que cada um dos sujeitos narradores está envolto em sua própria história, o que implica narrativas que tocam aspectos sociais, culturais e históricos de cada um, em uma dimensão subjetiva do ser da identidade. Por conta disso, as narrativas nos levaram à pluralidade e à complexidade das experiências e compõem o território identitário do tornar-se professor (a) de matemática.

Aqui narramos as nossas escolhas para o processo de produção de dados e agora apresentamos as decisões para a análise de dados, com base na técnica da análise compreensiva-interpretativa (Souza, 2006; 2014). É sempre um novo desafio! Por compreendermos que o “[...] o momento de análise reverte-se de fundamental importância, tendo em vista a centralidade das histórias, experiências e narrativas dos sujeitos colaboradores, em processo de pesquisa e/ou formação, quando socializam suas trajetórias e percursos” (Souza; Meireles, 2017, p. 300).

3.4 Desvendando narrativas identitárias: uma leitura compreensiva e interpretativa

A produção de dados e os encaminhamentos para a análise de narrativas estão carregados de aspectos subjetivos, de quem narra, escreve e vive cada uma das experiências. A narrativa autobiográfica de cada um dos entrevistados, “[...] embora reveladora de sua subjetividade, relaciona-se com as narrativas de outros atores sociais” (Brito; Lima, 2011, p. 92). Elas dialogam com a vida de cada um dos sujeitos que habitam o contexto de formação inicial, a partir das experiências que conectam os narradores entre si e, isso, nos coloca diante de um vasto campo de alternativas de análise para as histórias de vida e formação.

De acordo com Souza e Meireles (2018, p. 299), a “[...] análise de narrativas ainda representa um desafio no campo das pesquisas (auto)biográficas, uma vez que, ao buscar compreender as singularidades dos itinerários biográficos, se abrem diversas e complexas possibilidades de compreensão-interpretação”. Por essa razão, em nossa tese, temos tentado “[...] realizar uma análise, na perspectiva de vislumbrar os sentidos que são postos, pelos próprios narradores, do processo de contar e interpretar as histórias narradas” (Souza; Meireles, 2018, p. 299).

Dentro dessa perspectiva, nos inspiramos na técnica da entrevista narrativa autobiográfica, proposta por Fritz Schütze (2013)²⁵, por conta de sua potência para a produção de narrativas orais na pesquisa (auto)biográfica (Souza; Meireles, 2018). Já para a análise de dados, adotamos a técnica da análise compreensiva-interpretativa (Souza, 2004; 2014), a partir da

[...] ideia metafórica de uma **leitura em três tempos, por considerar o tempo de lembrar, narrar e refletir sobre o vivido**. Desta forma, a interpretação aconteceu desde o momento inicial da investigação-formação tanto para o pesquisador, quanto para os sujeitos envolvidos no projeto de formação, a qual se organizou a partir dos seguintes tempos: - **Tempo I: Pré-análise / leitura cruzada**; - **Tempo II: Leitura temática - unidades de análise descritivas**; - **Tempo III: Leitura interpretativa-compreensiva do corpus** (Souza, 2004, p. 122, grifo nosso).

De acordo com o autor, o processo de interpretação dos dados acontece desde o início da pesquisa, ou seja, estamos envolvidos em uma dinâmica de vida e formação. Os três tempos de análise estão entrelaçados e, aqui, são “[...] tomados numa perspectiva metodológica e mantêm entre si uma relação de reciprocidade e dialogicidade constantes. Não vejo possibilidade de fragmentação entre os mesmos porque exigem um retorno às fontes em diferentes momentos” (Souza, 2004, p. 122-123). A reciprocidade como troca mútua, manifestada em nossa pesquisa a partir da colaboração na produção de conhecimento, no respeito e no empoderamento das vozes dos sujeitos. A dialogicidade como diálogo contínuo, aprofundada na reflexão crítica, potencializada pelo encontro dos narradores com as camadas que compõem a sua IP. Assim, em nossa pesquisa, o Tempo I

[...] foi marcado pela pré-análise e pela leitura cruzada, que se desdobrou, inicialmente, na leitura dos dados referentes aos perfis inicial e final, os quais visavam a identificar e traçar o perfil biográfico do grupo pesquisado. Ainda assim, exigiu, após o conhecimento do grupo, organizar a leitura cruzada, aqui entendida como uma disposição e articulação do perfil biográfico com o conjunto de narrativas para as sucessivas leituras (Souza, 2004, p. 123).

²⁵ Schütze (1977; 1983) propõe seis passos para analisar narrativas. Sejam eles: 1º) Transcrição detalhada do material verbal; 2º) Separação de material indexado e não indexado; 3º) Ordenação dos eventos com base no material indexado; 4º) Análise do material com base no material não indexado; 5º) Agrupamento e contraste entre as histórias/biografias individuais; e 6º) Construção de um modelo teórico (Jovchelovitch; Bauer, 2013).

Neste momento procuramos construir o perfil do grupo de entrevistados; as sucessivas leituras das narrativas nos ajudaram a perceber as marcas individuais e coletivas que marcam suas histórias. Além dos dados produzidos com a entrevista, utilizamos também as informações do quadro preenchido por cada um. A realização do primeiro tempo é fundamental, pois nele compreendemos algumas das pegadas dos sujeitos narradores e como eles trilharam o caminho para chegar até o contexto de formação inicial.

Conseguimos perceber também as primeiras conexões entre os fragmentos autobiográficos, sejam por meio de aproximações e/ou distanciamentos. O perfil biográfico também nos ajuda a suscitar impressões para a construção das unidades de análise, ou seja, apreendemos as “[...] regularidades, irregularidades, particularidades e subjetividades de cada história individualmente e do conjunto das narrativas do grupo, mediante a organização temática e agrupamento de unidades de análise que possibilitam a compreensão-interpretação do texto narrativo” (Souza, 2014, p. 44).

É importante destacar que as unidades de análise emergiram das incessantes leituras das narrativas autobiográficas, por considerarmos as experiências que compõem os processos identitários de FPM em articulação com as singularidades e subjetividades de cada história, combinadas em uma dimensão individual e coletiva do ser da identidade. Uma vez que, durante o processo de análise de narrativas, “[...] devemos considerar o alinhamento das histórias individuais dos sujeitos com as histórias coletivas de seus pares, pois tratam de histórias que se inter-relacionam” (Brito; Lima, 2011, p. 92).

O Tempo II foi dedicado à construção das unidades de análise (Souza, 2004; 2014), que “[...] nas e articula-se às leituras cruzadas porque evidencia regularidades, irregularidades, particularidades e subjetividades com base na interpretação e no agrupamento temático e compreensivo dos textos narrativos” (Souza, 2004, p. 124). Do mergulho nas narrativas autobiográficas emergiram as seguintes unidades de análise: a) motivação e escolha pela docência; b) concepções de matemática; c) formação inicial; d) participação no PIBID, nos estágios e em projetos formativos; e) concepções de identidade profissional e f) afetos, crenças e emoções.

As seis unidades de análise expressam parte do exercício analítico, construído com uma leitura compreensiva e interpretativa do *corpus*. Na busca pelo detalhamento das experiências, de modo a esmiuçá-las durante o processo investigativo, com fragmentos autobiográficos que nos ajudam tanto no entendimento do individual quanto do coletivo. Por isso, com as unidades,

buscamos perceber “[...] as sutilezas, o indizível, as subjetividades, as diferenças e as regularidades históricas que comportam e contêm as fontes” (Souza, 2004, p. 125). Por esse motivo, as unidades estão repletas de vida, são habitadas por experiências que marcaram nossos entrevistados e que, de certa forma, se aproximam ou se distanciam dos demais atores sociais, remetendo “[...] sempre à complexidade e à totalidade de cada experiência narrada, seja através da pertinência e recorrência dos episódios [...]” (Souza, 2004, p. 125).

Por fim, o Tempo III, “[...] configura-se como momento fundante - síntese do trabalho - em que se gera potência no trabalho [...]” (Sousa; Souza, 2021, p. 120).

O Tempo III inscreveu-se desde o início da análise, por exigiu constantes leituras e releituras das narrativas [...], seja a partir dos agrupamentos das unidades de análise temática ou do conjunto dos textos narrativos e das fontes em sua totalidade. O processo de leitura instaurou-se e revelou-se através do objeto de estudo e dos objetivos da pesquisa, visto que cada história ou “fatia de vida” foi analisada em si mesma e a partir da subjetividade e intersubjetividade que comporta (Souza, 2004, p. 127-128).

No último tempo, agrupamos as histórias e construímos um mosaico formativo, repleto de aspectos que nos ajudam a compreender o processo identitário de FPM. Produzimos um exercício de síntese possível, ampliando as discussões teóricas e metodológicas para o campo de estudo da Educação Matemática, com especial atenção à formação inicial. “Trata-se de um tempo em que a compreensão se alarga sobre o dito e até mesmo sobre o não dito - o que está nas entrelinhas -, mediante o ato de explicação que se constitui pelas vias da interpretação” (Sousa; Souza, 2021, p. 120).

As vozes dos sujeitos narradores se uniram à minha voz. Nas unidades evidenciamos alguns trechos das entrevistas, com foco nos processos identitários do contexto de formação inicial. Produzimos uma leitura compreensiva e interpretativa possível, ancorada na perspectiva do movimento (auto)biográfico, que ecoa a partir da atividade de narrar sobre a própria existência, o que impacta não somente o sujeito narrador, mas também cada um de nós. Somos produzidos durante o processo investigativo de uma pesquisa com narrativas de vida e formação.

As unidades emergiram das incansáveis leituras e releituras do material narrativo; aqui destacamos essas, entretanto poderiam ser outras. Destacamos também que, durante o processo de análise das narrativas, “[...] buscou-se não fazer julgamento de valor, apontando erros ou acertos, e que a presença dos(as) teóricos(as)/autores(as) se justifica pelo simples fato deles

terem algo a dizer sobre o dito desses(as) [...] - colaboradores(as), com o estabelecimento de diálogos sobre o objeto de estudo” (Sousa, Souza, 2021, p. 121).

Ao longo da escrita do capítulo, procuramos narrar as nossas escolhas metodológicas, revisitando a trilha investigativa percorrida, no intuito de estabelecer diálogo com as autoras e autores mencionados anteriormente, sobretudo aquelas e aqueles que nos ajudam a compreender o fenômeno da IP. As minhas experiências como formador também estão entrelaçadas na pesquisa, fazem eco a uma formação que acredito e defendo. Assim, somos fruto das múltiplas vozes que fazem parte da construção de uma pesquisa com narrativas de vida e formação, somos fruto de uma chegada coletiva, nunca só. Os (As) FPM são os protagonistas da nossa tese! Foram imbuídos na atividade de narrar, refletir e, só assim, criar possibilidades de transformar a vida. A seguir, ousamos narrar essas possibilidades identitárias que constroem potência com as nossas existências, pois “Contar, narrar, exige um misto de magia e técnica, de senso artístico e de senso político” (Brito; Lima, 2011, p. 89).

4 ENTRELAÇAMENTOS NARRATIVOS, FORMATIVOS E IDENTITÁRIOS DE FUTUROS (AS) PROFESSORES (AS) DE MATEMÁTICA

Poder voltar atrás, relembrar, atizar as lembranças, apropriar-se de fatos, relações guardadas e adormecidas, possibilita um re-ler e re-escrever o próprio processo de aprendizagem, localizando-o num tempo histórico com seus desafios. **Voltar ao passado com os olhos do presente. Ver o presente com o olhar do passado para nos apropriarmos do que defendemos hoje na construção do futuro que acreditamos.** Voltar ao que vivemos, ao que fomos, possibilita o contato íntimo com o que **SOMOS** hoje, enquanto educadores. Passado e presente quando apropriados, pensados, gestam a consciência pedagógica e política, **gestam o sonho que buscamos** (Freire, 2004, p. 54, grifo nosso).

Encontramos na produção narrativa (auto)biográfica o poder descrito na epígrafe de Madalena Freire (2004). Narrar-se nos concebe o poder de voltar ao nosso eu passado, em que podemos relembrar, reordenar e ressignificar as lembranças, de modo a traçarmos uma nova rota para o nosso eu presente e nos apropriarmos de conhecimentos que nos ajudam no entendimento do nosso eu futuro. Essa viagem, mediada pela reflexão, tem o poder de gestar a IP que tanto buscamos.

Esse é o nosso desejo; por isso, neste capítulo, reunimos as histórias de vida e formação de FPM. São vozes que narram realidades, contextos, complexidades e singularidades que constroem a subjetividade de cada um, durante o processo de tornar-se professor (a) de matemática.

Na primeira seção, Tempo I, apresentamos o perfil biográfico do grupo entrevistado. São oito histórias que se (des)conectam. São fragmentos (auto)biográficos que contam as sutilezas da vida, a partir de uma leitura atenta, sensível e cruzada de cada história.

A seguir, no Tempo II, construímos um diálogo com as unidades de análise temática que emergiram das sucessivas leituras cruzadas das narrativas. Como unidades destacamos: a) motivação e escolha pela docência; b) concepções de matemática; c) formação inicial; d) participação no PIBID, nos estágios e em projetos formativos; e) concepções de identidade profissional e f) afetos, crenças e emoções. Com elas tentamos provocar outros significados para o processo identitário, a partir do indizível, das diferenças e regularidades das fontes (auto)biográficas.

Por fim, na terceira seção, Tempo III, evidenciamos a potência dos protagonistas da pesquisa, propondo um exercício de síntese do trabalho autobiográfico.

4.1 Perfil biográfico: o que contam as histórias de vida?

No primeiro tempo, realizamos uma pré-análise das narrativas autobiográficas iniciais dos nossos colaboradores, sobretudo dos minutos iniciais da entrevista narrativa autobiográfica. Nos aproximamos da história de vida de cada um, onde conhecemos um pouco de suas trajetórias individuais e coletivas. Naquele momento, exercitamos a escuta atenta e sensível às marcas biográficas que compõem o percurso formativo dos (as) nossos (as) colaboradores (as), gerando uma conexão significativa com cada narrativa. Ali escutamos suas vozes, em um processo íntimo de resgate da memória, reordenação dos fatos, narração dos acontecimentos e reflexão sobre o vivido.

Tudo isso evidencia a importância de apresentarmos um pouco do perfil biográfico dos protagonistas da nossa tese. Conforme compomos os detalhes de cada história de vida, realizamos, também, um exercício de leitura cruzada das fontes, pois conseguimos perceber algumas aproximações e distanciamentos e, tudo isso, nos ajuda a compreender os movimentos do processo identitário de FPM.

A partir disso, apresentamos no Quadro 4 algumas informações pontuais sobre o perfil biográfico dos nossos colaboradores, em termos de idade; local onde nasceu e vive; deslocamento até a universidade; estado civil; ocupação; ano de ingresso no Ensino Superior; ocupação dos pais e nível de escolaridade.

Quadro 4: Perfil biográfico dos (as) colaboradores (as) da pesquisa

Futuras (os) Professoras (es)	Idade	Local		Ocupação Profissional		Ano de Ingresso no Curso	Estado Civil
		Nascimento	Onde vive hoje	Você	Seus responsáveis		
Futura Professora 1	22	Vitória da Conquista - BA	Vitória da Conquista - BA	Estagiária Mais Futuro ²⁶	Lavradores e Ensino	2019	Casada

²⁶ De acordo com a Secretária de Educação da Bahia, “O Mais Futuro é um programa de assistência estudantil, criado pelo Governo do Estado, para garantir a permanência de estudantes universitários que se encontrem em condições de vulnerabilidade socioeconômica e estejam regularmente matriculados nas Universidades Públicas Estaduais (UNEB, UEFS, UESC e UESB). O Programa é composto por duas ações: ‘Auxílio Permanência Estudantil’ e ‘Estágio’. O benefício para os estudantes visa a garantia da continuidade dos estudos e é concedido via transferência financeira, depois de cumprida as etapas que os tornam aptos a recebê-lo e utilizá-lo para custeios

					Fundamental Incompleto		
Futura Professora 2	23	Vitória da Conquista - BA	Piripá - BA	Estagiária Mais Futuro	Pai - Porteiro e Ensino Médio Completo com Magistério Mãe - Dona de Casa e Aposentada e Ensino Fundamental Incompleto	2019	Solteira
Futura Professora 3	22	Barra da Estiva - BA	Vitória da Conquista - BA	Bolsista de Extensão e Estagiária	Agricultores e Ensino Fundamental Incompleto	2022	Solteira
Futura Professora 4	21	Vitória da Conquista - BA	Vitória da Conquista - BA	Bolsista PIBID	Autônomos e Ensino Médio Completo	2021	Solteira
Futura Professora 5	20	Barra da Estiva - BA	Vitória da Conquista - BA	Bolsista de Iniciação Científica e Estagiária	Lavradores e Ensino Fundamental Completo	2022	Solteira
Futuro Professor 6	21	Barra do Choça - BA	Barra do Choça - BA	Bolsista de Iniciação Científica	Pai - Caixa de Supermercado e Ensino Médio Completo Mãe - Merendeira e Ensino Médio Completo	2022	Solteiro
Futuro Professor 7	23	Caatiba - BA	Barra do Choça - BA	Bolsista de Iniciação Científica	Pai - Professor e Ensino Médio Completo com Magistério Mãe - Dona de Casa e Ensino Fundamental Incompleto	2018	Solteiro
Futuro Professor 8	23	Caculé - BA	Vitória da Conquista - BA	Bolsista de Extensão e Estagiário Mais Futuro	Pai - Aposentado e Ensino Fundamental Completo Mãe - Conselheira Tutelar e Ensino Superior Completo	2020	Solteiro

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

com transporte e alimentação (para todos os beneficiários) e ainda, Moradia, para aqueles que tiverem que mudar da cidade de origem". Disponível em: <https://www.ba.gov.br/educacao/mais-futuro>. Acesso em: 15 nov. 2025.

O Quadro 4 foi organizado com as informações do perfil de cada um dos oito partícipes. Ele nos traz uma visão geral das especificidades dos sujeitos, o que nos possibilita inferir que são jovens que todos (as) são nascidos (as) e criados (as) no interior da Bahia. Para além dos dados do quadro, podemos destacar que a maioria teve que se mudar para estudar na UESB ou enfrentam o trajeto de deslocamento de suas casas até a universidade. Já seus pais se ocupam de afazeres do campo, sendo agricultores e lavradores, em sua maioria, vale destacar também que boa parte teve seus estudos, durante o período da Educação Básica, interrompidos.

Com a análise do quadro, conseguimos notar algumas marcas nas histórias de vida, que nos permitem conhecer um pouco de cada um, bem como perceber suas aproximações e distanciamentos. Entretanto, para um mergulho profundo, precisamos apreender as subjetividades expressas no conjunto das histórias, para isso, na ordem do Quadro 4, apresentamos alguns recortes das entrevistas, a fim de costurar uma teia de fios de histórias.

Futura Professora 1: “[...] a primeira que terminou o Ensino Médio da minha família e da região”

Eu sempre morei na zona rural. Então, vou começar de lá, porque tudo começou lá, desde a minha infância. Com meus pais, meu pai, minha mãe, os agricultores. Eu venho de uma família, humilde, vamos dizer. Sempre morei na zona rural. Sempre vi a dificuldade de estar morando ali. De ver os meus pais, a minha família, tivemos essa fase, de ver a dificuldade deles. Por sempre morar lá, tive a proximidade com a minha família, com meus primos [...]. Tive uma infância, [...]. Uma infância mesmo, uma infância de criança, de brincar na terra, de brincar na lama, de brincar na água, de pique-esconde e pega-pega em cima dos pés de árvore.

*Sempre foi uma infância, que hoje eu olho para trás e vejo que foi a melhor coisa da minha vida. Porque é uma coisa que eu sinto falta, na verdade, pois eu vivi realmente a minha infância. Tive muita proximidade com meus primos, o que hoje, às vezes, eu sinto falta também. A gente se distanciou um pouco, mas quando a gente se encontra, parece que estamos ali na infância e adolescência ainda. Na nossa fase de criança. Relembramos sempre esses momentos. E isso dá, assim, uma nostalgia. Traz lembranças boas. **E na infância, sim, entra a parte do estudo. Desde cedo sempre gostei muito de estudar.** Então, lembro que eu era a mais nova dos meus primos e eles começaram a estudar mais cedo.*

*Nós brincávamos muito e aí, em um dado momento da tarde, eles iam para a escola. E aí eu ficava sozinha em casa, sentia aquela falta de estar com eles. Eu via que eles já iam, todo mundo na verdade, eles iam animados para a escola. E eu ficava chorando. Ficava muito chorando. Minha mãe via essa situação, pois eu queria ir para a escola. Então ela comentou isso com a professora. **Era uma escola da zona rural e a professora falou: “Ah, pode deixar ela ir para a escola, porque ela vai se acostumando com os meninos. E é bom que ela vai aprendendo alguma coisa também”.***

*Foi aí que minha mãe começou a me mandar para a escola. Eu não sei se tinha uns cinco, ou ia fazer seis anos. Comecei a ir para a escola junto com eles. **Comecei a tomar gosto por aprender.** Fiquei um bom tempo por lá. Não sei, uns seis meses, indo assim, sem ser matriculada ainda. E quando eu completei a idade de estar matriculada, **a professora falou que eu comecei a ter um desenvolvimento bom. Não estava indo só por diversão, digamos assim.** E eu não sei, exatamente, se ela considerou esse tempo que eu fui ou se não, mas parece que sim. Eu já comecei a me interessar pelo estudos desde aí. Sempre assim, **uma menina bem dedicada.***

*Só que eu lembro que na quarta série, uma professora me falou bem assim [...]. **Chamou minha mãe e falou que eu era uma menina muito dedicada, que eu tirava notas boas, que eu fazia tudo, só que eu era muito quieta. Eu não interagia na aula, eu ficava mais no canto e tudo mais, que eu era muito tímida e que isso dificultava o meu desenvolvimento.** E minha mãe veio conversar comigo sobre isso. Falei que **era uma dificuldade**, que eu não conseguia, mas aí eu fui tentando, ser mais [...]. **Tentar ser mais flexível, tentar perder mais essa timidez, apesar de ser difícil.** E aí, quando eu fui para o Ensino Fundamental, foi onde eu continuei tentando me desenvolver mais, mas **até o nono ano eu continuei muito tímida.** E aí, **já no Ensino Médio, eu comecei a me abrir mais com certas coisas. Comecei a questionar mais, comecei a participar mais das aulas e fui me envolvendo.***

*Tanto é que no Ensino Médio, eu lembro que eu desenvolvi um trabalho em grupo com o pessoal na feira de ciências e, o nosso trabalho foi selecionado como um dos melhores da escola. Eles inscreveram o trabalho na em uma feira de Salvador. Ele foi aprovado e ganhamos a viagem para ir apresentar. [...]. Mas aí, deu um pouco de receio. Porque eu nunca tinha viajado para fora. E, principalmente, sem a minha família. E ainda mais para outro local, distante. Aí, **eu fiquei com esse receio. Mas a professora me incentivou, falou que era uma oportunidade única e que era importante para minha formação. Era um momento que estava***

abrindo portas para mim. Eu encarei esse medo. Encarei e fui. E foi assim. Eu estava no segundo ano do Ensino Médio.

Eu lembro que foi uma experiência muito boa, que eu já cheguei, assim, com novos olhares. Indo para final do Ensino Médio, eu estava, assim, meio que sem perspectiva do que fazer no futuro. E eu não tinha, assim, muito acesso à internet. Gente muito nova não tinha muito acesso à internet. Então, eu não tinha muito conhecimento sobre muitas coisas. Eu lembro que essa mesma professora, perguntou se eu não ia fazer o vestibular da UESB, se eu não ia fazer o ENEM. Primeiro ela perguntou se eu não ia fazer o ENEM. E aí, ela me incentivou a fazer e tudo mais. E aí, falou para mim se inscrever, eu falei que eu tinha um pouco de dificuldade com a questão da internet e tudo mais.

Eu lembro que ela me emprestou o notebook dela e falou para mim se inscrever. Aí, eu me inscrevi no ENEM. E me inscrevi também no vestibular da UESB, que também já foi no final do ano. Eu fiz o Enem. E aí, depois eu fiz o vestibular da UESB também. Eu lembro que ela me levou até a UESB, para levar os documentos e fez todo esse processo comigo, me ajudou bastante. Ela foi uma pessoa que marcou bastante a minha vida lá no Ensino Médio, [...]. Foi uma mãe, assim, como os meus pais não tinham esse acesso que ela tinha. Ela ficou do meu lado e me deu esse total apoio. Foi onde eu parei para pensar o que eu faria da minha vida.

E aí, entrou o curso de licenciatura em matemática, porque eu não tinha, assim [...] não tinha um sonho. Na verdade, eu sonhava muito em ser arquiteta. Eu desenhava bastante coisas, desenhava umas plantas de casa e tudo mais. Eu tinha esse sonho, mas parecia algo muito distante. Parecia [...] algo que me enchia os olhos. Quando eu fui fazer o vestibular da UESB, eu tive que parar para pensar. Porque o ENEM exigia que eu colocasse algo específico já para fazer. E o vestibular da UESB já me pedia para escolher um curso também. Foi o momento que eu parei para pensar, de fato, o que eu queria fazer.

Eu fui olhar para o meu passado - O que eu fazia? - Assim, o que me chamava a atenção e tudo mais. Foi onde eu comecei a me recordar que eu gostava de brincar de escolinha com meus primos e com a minha irmã. Sempre a gente brincava de escolinha. E nesse processo de brincar de escolinha, eu sempre queria ser a professora. Eu nunca queria dar oportunidade para eles serem professores. Eu sempre queria que eles fossem os alunos, os estudantes. Eu sempre queria ser a professora. Então, eu planejava minhas aulas, fazia minhas cadernetas. Fazia a frequência deles, fazia as atividades. Eu lembro que eu ganhei um quadro,

eu não sei de quem foi, mas eu tinha um quadro de giz branco. A professora me dava os giz também. Os toquinhos que sobravam da escola, ela me dava. E eu planejava essas aulas, fazia de todas as matérias.

*Só que eu sempre queria focar na de matemática. Sempre eu puxava atrás de matemática. Porque era algo que eu tinha mais facilidade e que eu gostava mais. Então eu sempre puxava atrás de matemática. Eu ia sempre focando. Eu lembro que eles também não gostavam, pediam pra eu fazer outro estudo, que eles também tinham dificuldade com outras coisas [...]. Eu queria ensinar matemática, porque era o que eu mais sabia, o que eu mais me identificava. E olhando esse passado, foi me trazendo essas lembranças. E depois eu falei assim, vou escolher matemática como primeira opção. E eu nem lembro qual foi a segunda opção, mas foi algo relacionado também à licenciatura. **Eu escolhi matemática.** Eu lembro que eu fiz o ENEM, eu não consegui uma nota boa para aprovação, já no vestibular da UESB, o primeiro que eu fiz, eu consegui passar.*

*Eu lembro que **foi a maior felicidade da minha vida**, naquele momento. Porque eu, com 17 anos, saindo do Ensino Médio, já fui direto para a universidade. E para minha região, foi a melhor coisa, **porque eu fui também a primeira que terminou o Ensino Médio da minha família e da região também.** Porque assim, nenhuma pessoa [...]. Eu não me recordo de mais nenhuma pessoa de lá [...]. Continuar os estudos, dar continuidade, fazer uma faculdade, alguma coisa assim. E aí, eu fui a primeira pessoa. Eu lembro que o pessoal de lá ficou bastante feliz mesmo. E aí, isso me deu mais ânimo.*

*Foi também **um momento difícil da minha vida**, porque para fazer a faculdade aqui, eu precisava sair de lá. Não dava para eu continuar lá. Principalmente porque o curso era à tarde. E lá só tem o transporte, que vem de manhã e volta uma hora. E como o curso começava uma hora, não tinha como eu ficar indo e vindo. Aí eu tive que vir pra cá. Eu tive que dar algum jeito de morar aqui (Futura Professora 1, ENA, 08 dez. 2023, grifo nosso).*

A Futura Professora 1 (FP1) começa sua narrativa demarcando o espaço da zona rural, onde foi criada pelos seus pais, em um contexto familiar humilde e repleto de afetos. Sua infância foi marcada pelas brincadeiras com seus primos, que eram mais velhos e, em meio a essas brincadeiras ela descobriu o seu apreço pelo estudo, pois ficava chorando quando eles partiam para a escola. Isso fez com que sua mãe conversasse com a professora, com intuito de que ela frequentasse as aulas.

Estamos falando de uma zona rural, ou seja, de um ambiente escolar habitado por sujeitos que tem o campo como território identitário, com isso, situamos a importância do diálogo com as comunidades, com os agricultores, com os trabalhadores rurais dentre outros grupos. Assim, a Educação do Campo busca atender às especificidades e necessidades desses sujeitos, com vistas para os seus saberes ancestrais, sua cultura, sua história, sua economia e os seus modos de produzir, narrar e cuidar da vida. Sabemos que a modalidade da Educação do Campo não é o foco do nosso estudo, mas não podemos passar despercebidos aos aspectos identitários que ecoam da voz da nossa entrevistada, visto que eles legitimam o seu processo identitário como futura professora de Matemática.

As narrativas da FP1 dialogam, como veremos adiante, diretamente, com as histórias de vida da FP3, FP5 e FP7 e FP8, por estarem conectadas ao campo. Não vamos desconsiderar as condições de vida e os desafios enfrentados por essas pessoas, sabemos que isso contribuiu para a produção da identidade. E estão, diretamente, ligadas a IP como FPM, uma vez que eu legitimo seus processos identitários.

Frequentar a escola do campo trouxe a ela uma nova motivação, um novo gosto por aprender coisas, entretanto, estar naquele espaço também evoca o acesso as suas subjetividades, marcas e emoções, como é o caso da timidez descrita em sua fala. Essa timidez foi sendo trabalhada ao longo do processo de escolarização, de modo que, ao chegar no Ensino Médio, ela foi conseguindo se abrir mais às experiências. Naquele momento, percebemos a presença de uma professora, que a incentivou a alçar outros voos, antes mesmo não imaginados para a sua realidade.

Já no final do Ensino Médio, ela se depara com os pensamentos sobre o seu futuro, o que a faz lembrar do sonho de ser uma arquiteta, que logo dá lugar a um certo distanciamento de sua realidade. Aqui notamos que o sonho é produzido a partir do nosso contexto social, histórico e cultural, assim como, a nossa IP. E pensando na perspectiva profissional, ela se depara com as memórias do seu passado - *O que eu fazia?* - e se recorda das brincadeiras de escolinha. Esses fragmentos autobiográficos também aparecem em outras entrevistas, em especial, nas falas de outra mulher, como é o caso da FP2.

A performance do papel de professora de matemática está carregada de significados, que interagem com papel social da profissão e, até mesmo, desafia a futura construção da identidade, por se tratar de uma oportunidade de reinvenção de si em algo. Essa memória foi potencializada durante a sua narrativa, sobretudo quando ela nos conta sobre as

atribuições de ser uma professora e dos *toquinhos de giz* que ganhava, tudo isso motivou a sua docência em matemática.

Em sua narrativa, ela também nos conta que foi a primeira da família a ingressar em uma instituição de Ensino Superior, esse é um relato que também se repete na entrevista da FP2, FP5 e na minha história de vida. Estamos no século XXI e ainda encontramos essas histórias com certa recorrência, isso nos mostra que ainda vivemos em uma sociedade aprofundada em desigualdades, que nos afastam da possibilidade de construir sonhos, por estarmos preocupados com a sobrevivência diária dos nossos corpos. Esse é um dos fatores que nos leva a sair das nossas casas, em busca de outras oportunidades, outras narrativas, como conseguimos perceber na história de vida de, praticamente, todos os entrevistados.

Futura Professora 2: “[...] eu via meus professores como espelhos”

Deixa eu ver o que eu falo na minha história de vida. Venho de uma família pobre. Meu pai é porteiro de uma escola. Minha mãe, atualmente, é dona de casa, aposentada, mas ela já trabalhou também como faxineira. A maior parte da vida dela foi trabalhando como faxineira em hospital e em escolas aqui na minha cidade. Ela não é concursada, meu pai é concursado. Meus pais vêm da roça, então eles têm uma história de vida bem sofrida com relação a isso. Minha mãe é analfabeta, e a partir daí surge, principalmente, a minha vontade de ingressar nesse âmbito da universidade, pela história de vida também da minha mãe. Porque eu acredito que ela teve uma infância [...], ela não adentrou na escola para estudar, ela até cursou os primeiros anos, mas não continuou, justamente, pelo trabalho dela na roça.

Meu avô não a deixava estudar, dizia que ela não precisava estudar, que ela precisava trabalhar com ele na roça e a partir daí foi indo. Já o meu pai, ele foi um pouco diferente, ele trabalhava na roça com meus avós, só que ele começou a ir para a escola, trabalhava na roça durante o dia, ia para a escola à noite. E aí foi cursando, durante a vida dele. Ele começou a trabalhar com 12 anos de idade, já começou em uma padaria, ele era padeiro e aí trabalhava durante o dia, não, ele trabalhava na roça durante o dia, durante a tarde, ele ia para a escola e, à noite, ele trabalhava nessa padaria. Então, ele passava a noite inteira trabalhando nessa padaria, porque fazia os pães à noite para assar no outro dia. Ele teve também uma história de vida bem sofrida.

Hoje em dia, ele está um pouco mais estabilizado, até porque ele foi concursado, passou nesse concurso e aí criou nós quatro. Eu tenho mais três irmãos, criou nós quatro com esse dinheirinho, um salário-mínimo para sustentar seis pessoas dentro de casa. Então assim, **a gente nunca teve uma vida muito fácil, nunca faltou nada**, graças a Deus, mas a gente nunca teve uma vida muito fácil. E aí eu acho que durante a minha infância e adolescência, eu sempre pensei muito em entrar para a universidade, na verdade. **Eu sempre vi os meus professores, acho que eles eram os meus maiores exemplos.**

Eu os via e falava assim: **“Um dia eu quero ser que nem eles”**. Eu acho que **a gente tem muita essa importância** para a vida de uma criança e para a vida de um adolescente, que é se espelhar naquela pessoa, é ser espelho. **E eu via meus professores como espelhos.** Eu queria ser que nem eles um dia. Eu via minhas professoras viajando e eu falava assim: “Meu Deus, quando eu crescer, eu quero ser que nem ela, eu quero viajar muito!”. E da minha turma, eu acho que eu era a que mais tinha vontade de sair para estudar e meus pais sempre me incentivaram muito, tanto que assim **eu fui a primeira daqui de casa, sou a caçula daqui e a única mulher e fui a primeira daqui de casa a sair para estudar fora.**

Um dos meus irmãos, ele já tinha saído para trabalhar em São Paulo, o irmão mais velho e os outros nunca tiveram muito a vontade de sair de casa não. Sempre ficaram por aqui, até hoje estão aqui. Hoje um dos meus irmãos faz faculdade a distância e trabalha aqui, ao mesmo tempo, está para terminar também a faculdade. E o outro ele trabalha e não quer estudar, nunca gostou muito de estudar não. Tanto que eu o ajudava. Chegava em época de recuperação, que ele caía em recuperação, eu era mais nova e ia ajudar ele a estudar. Botava ele sentado na frente do computador e falava, não [...] você vai ter que passar, porque mãe e pai estão te bancando ali na escola, por mais que era escola pública, mas tinha todas as demandas, tinha de comprar material e tudo mais. Aí eu falava, não [...] você tem que passar. Aí ele ia, estudava e passava.

Desde criança, **eu gostava muito de brincar de escolinha** com minhas primas, com os meus vizinhos aqui. A gente sempre brincava muito de escolinha. A escolinha era a minha brincadeira preferida. Sempre foi. Aí chegava com as meninas, ia para a casa das minhas amigas e aí a gente brincava, brincava de escolinha. Dia de prova, em véspera de prova, a gente se sentava para estudar. E aí era na brincadeira mesmo, sabe? **Aí eu sempre era a professora, eu sempre queria ser a professora, eu nunca queria ser a aluna.** Sempre foi assim, dessa forma.

*Desde a infância. Eu lembro que queria desde pequenininha mesmo. Fiquei com seis, cinco anos de idade, mais ou menos. E eu acho que eu comecei a ser marcada por meus professores desde lá, desde a alfabetização. **Essa professora da alfabetização, ela me marcou muito.** Tanto que agora, quando eu passei no mestrado, ela me mandou uma mensagem. Ah, tão linda. Eu vou ler para você, espera aí. Ela me mandou uma mensagem tão bonita, eu fiquei emocionada. Porque eu lembro dela, lembro muito dela. A gente chegava na escola e ela rezava com a gente. Eu lembro muito disso, dessa parte.*

*Ela falava que a gente era capaz de alcançar tudo que a gente quisesse. Ela me mandou uma mensagem bem assim, o dia que eu falei que eu tinha passado o mestrado: “**A gente se enche de orgulho e alegria por sua conquista, sucesso nessa nova etapa**”. Aí eu peguei e respondi: “Muito obrigada”. Quando saí da escola estadual, que ela foi minha professora no Ensino Médio também, foi na alfabetização, na creche e depois no Ensino Médio. Ela me deu aula de inglês no Ensino Médio. **Quando saí da escola estadual, nem passava pela minha cabeça chegar até aqui.** Estou muito feliz!*

*“**Obrigada pelo incentivo de sempre**”. Ela respondeu: “**E eu já sabia desde quando foi minha aluna lá na alfabetização, quando iniciamos os primeiros contatos com a leitura escrita, enxerguei em você um horizonte muito maior do que nossa cidade oferecia. Que você aproveite muito cada oportunidade e, principalmente, que você seja feliz em todas elas. Voe alto e não tenha medo de arriscar**”. E aí, desde aquela época, ela já me incentivava com relação aos estudos. Ela dizia que eu era muito capaz, tanto que aqui em Piripá²⁷, antigamente, faziam a formatura da alfabetização para o primeiro ano, para sair da creche e para entrar no fundamental I.*

*Nessa formatura, ela me colocou para ler no dia, para fazer o juramento com os meninos lá na cerimônia. Eu fiquei muito feliz, porque assim, era muito grandioso para mim naquela época. Porque muita gente da minha turma não sabia ler e eu era uma das poucas, assim, que já sabia ler. E desde aí que eu vejo a importância disso, porque **na época minha mãe não tinha como me ajudar, porque minha mãe não era alfabetizada.** Então, quem me ajudava muito ou era meu pai, às vezes que eu trazia tarefa para casa, ou então eu ia lá e buscava, sentava com a professora, eu pedia ajuda a ela. E aí sempre foi assim. Essa **foi a***

²⁷ Município do interior do estado da Bahia com 9.152 pessoas habitantes.

Mais informações: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ba/piripa.html>. Acesso em: 20 jan. 2024.

primeira professora que me marcou, que foi essa professora da alfabetização. Durante o fundamental, eu não me lembro muito bem, assim, do fundamental I não.

*Quando eu cheguei no fundamental II teve uma professora que me marcou muito, que é essas das viagens também, ela já fazia muitas viagens. Ela era minha professora de língua portuguesa. Ela sempre foi muito elegante para escola, com os vestidos longos, bem bonitos de salto, eu falava assim: “Nossa professora chique, bem bonita” e aí ela começou a fazer viagens nessa época. Uma pessoa daqui de Piripá, uma cidade pequenininha de 9 mil habitantes, professora, que **professor não é o melhor emprego que tem, a gente sabe, não tem os melhores salários**, saindo daqui para poder viajar para os Estados Unidos. E naquela época isso era incrível, maravilhoso. Hoje em dia está mais fácil um pouco o acesso, mas naquela época não era nada fácil.*

*Ela foi uma das professoras que me marcou, uma pessoa extraordinária. **Muito afetuosa, muito carinhosa com os alunos**. Nas aulas dela tinha os ajudantes, cada dia tinha um ajudante. Por exemplo, ela colocava um ajudante para poder ajudar ela a visitar a tarefa. Ela tinha os carimbos e aí todo mundo queria ser ajudante dela, porque ela tinha os carimbos. Todo mundo queria carimbar a tarefa do outro. Aí ela só ia vendo quem fez a tarefa e a gente ia carimbando.*

*Depois, no Ensino Médio, eu voltei a ter aula, novamente, com essa professora da alfabetização. Ela foi minha professora nos três anos do Ensino Médio, de inglês. Desde lá, **ela sempre me incentivou muito, que ela foi aluna da UESB também**. Ela via meu potencial e ela falava, não, **você tem que estudar numa universidade pública**. Você tem que ir para uma universidade pública, porque **você tem potencial** para entrar numa universidade pública.*

*A professora de matemática do Ensino Médio também me incentivava muito. Porque aqui, a professora, geralmente, ela pega já para dar aula os três anos. Dar aula, assim, seguido. Ela também foi também minha professora os três anos. Foi meu primeiro contato com ela, foi no Ensino Médio. Eu não a conhecia antes disso. **Quando eu passei para licenciatura em matemática na UESB, essa professora de matemática me marcou bastante. Ninguém gostava dela na escola, porque ninguém nunca gosta do professor de matemática** (Futura Professora 2, ENA, 25 jan. 2024, grifo nosso).*

A Futura Professora 2 (FP2) inicia sua entrevista reordenando suas experiências, selecionando aquilo que iria nos contar em sua história de vida. Em suas memórias, ela demarca

o contexto humilde de sua família e menciona o pai porteiro e a mãe dona de casa e aposentada. Recorrer as nossas famílias parece ser um mecanismo de afeto motivador, também evidenciado, com intensidade variada, em todas as entrevistas.

Aqui notamos, de forma recorrente, que a formação da IP está também ligada as nossas famílias, isso em menor ou maior grau, a depender da situação individual de cada um e, isso, se relaciona com um bojo complexo de influências positivas e/ou negativas vivenciadas no cotidiano. No caso da nossa entrevistada, a chegada ao Ensino Superior figura ser uma alternativa de escrita de outras narrativas para a sua família, com uma atenção especial a sua mãe, que teve a sua oportunidade de acesso a escola roubada. Essa é uma marca, ainda persistente, na história de muitas mulheres pelo Brasil.

Ela também nos conta que seus professores foram seus exemplos de vida, *como espelhos*. Essa metáfora pode ser interpretada de diversas formas, uma delas está ligada à nossa importância na vida dos estudantes, por produzirmos representatividade e, isso, contribuí para formação identitária do sujeito. A nossa entrevistada teve essa percepção e potencializou o seu sonho de se tornar professora, em articulação com o empoderamento feminino de suas professoras e de sua mãe, que atuaram em sua vida como exemplos de força.

Assim como a FP1, ela também adorava *brincar de escolinha e sempre queria ser a professora*, isso desde a infância. Ao longo de sua trajetória de escolarização, ela teve contato com uma professora que há acompanhou até o Ensino Médio, exercendo um papel fundamental em sua formação cidadã. Ela nos diz que essa professora a incentivava muito e, em sua narrativa, percebemos que o trabalho dela era mediado por uma educação afetuosa, no sentido de valorizar as potencialidades dos sujeitos em suas múltiplas realidades.

A sua fala também evidencia traços históricos da desvalorização docente no Brasil, pois ela reconhece indícios de precarização do trabalho da categoria, refletida na baixa dos salários. Ela nos diz que *professor não é o melhor emprego que tem, a gente sabe, não tem os melhores salários* e segue contado de sua professora que realizava o sonho de viajar pelo mundo, tendo em vista que *naquela época não era nada fácil*, ou seja, aquela professora, pode ter criado estratégias individuais e coletivas para lidar com um desafio tão complexo, que extrapola os muros da escola. Entendendo que essa luta não é restrita a uma pessoa e sim a um coletivo, isso envolve engajamento político, valorização das condições de trabalho, formação de professores, práticas de autocuidado e bem-estar da saúde docente entre outras ações.

Ainda durante o Ensino Médio, ela menciona a sua professora de matemática, como alguém que, também, a incentivava muito. Durante a entrevista, ela se recordou de sua aprovação para o curso de licenciatura em matemática da UESB e, ao mesmo tempo, estabeleceu um elo formativo com a sua professora de matemática. Naquele momento de fala, ela estava reflexiva e suas memórias a transportaram para as experiências no cenário escolar, especialmente, aquelas que estavam atreladas à matemática, na figura da professora, segundo nossa entrevistada: *Ninguém gostava dela na escola, porque ninguém nunca gosta do professor de Matemática*. Isso pode estar ligado a uma série de fatores culturais, históricos, sociais, psicológicos entre outros, que dialogam, diretamente, com o processo identitário de professoras e professores que ensinam matemática, por isso, não podemos assumir uma percepção corriqueira como sendo algo estático e simplista, pois essa construção do imaginário coletivo nos ajuda a tencionar a realidade complexa e subjetiva dos sujeitos e do ensino de matemática.

Futura Professora 3: “[...] ele plantou sementinhas na minha cabeça, dessa coisa de crescer, de ser melhor”

Eu tenho 21 anos e vamos lá, minha vida. Eu sou da roça. Eu sou nascida e criada em zona rural, no interior da Bahia, que é Barra da Estiva²⁸. Então é no interior de Barra da Estiva, então é interior do interior. E eu sempre estudei a minha vida toda em escola pública. Minha família é gigante e acolhedora, não é aquela gigante caótica. Eu sempre fui muito cercada de amor, carinho e cuidado. Meu pai é um pouquinho difícil, olhar para trás e lembrar os pontos importantes de se falar.

Eu sempre estudei zona rural e a distância da minha casa até onde eu pegava a van era quase um quilômetro que eu caminhava. E isso já muito nova, com 8, 7 anos de idade fazia esse percurso de ida e de volta, e passava uma van. E o meu irmão nem tinha van, ele ia para a escola a pé. E a escola era uns quatro quilômetros, três quilômetros por aí. Quando chegou no Ensino Médio, na minha roça, ela não tinha escola de Ensino Médio. Geralmente, acontece muito isso nas cidades pequenas, só tem escola do fundamental I e II. Ensino médio, você tem que fazer na cidade. E o carro que eu pegaria não era essa mesma van, era um pouquinho mais longe. Então, eu tive que me mudar, com 14, 15 anos.

²⁸ Município do interior do estado da Bahia com 26.026 habitantes.

Mais informações: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ba/barra-da-estiva.html>. Acesso em: 20 jan. 2024.

Quando eu fui para o Ensino Médio, eu fui morar com a minha avó na cidade, porque ela precisava de cuidado e eu precisava de um lugar, deu certinho. Eu morei com ela durante o meu Ensino Médio e foi bem tranquilo também. Assim, um pouquinho puxado, porque era a responsabilidade de estudo e gerenciar a casa, porque eu estava ali tomando conta, mas eu acho que foi produtivo, foi bem construtivo.

*Hoje é que eu moro só e me viro e faço as coisas. Porque eu tive essa primeira saída de casa, lá atrás. Depois de um tempo, eu arrumei um trabalho. Não deu mais para cuidar de minha avó. Fui morar numa casa com o meu irmão, lá na minha cidade mesmo. E trabalhava e depois veio a pandemia. **Eu não tive o terceiro ano do Ensino Médio, porque foi logo 2020, 2020 foi a pandemia, a escola parou, foi online. Só que assim, foi um online que não existiu para mim. Foi um online que a escola dizia, que fingia que dava aula, a gente fingia que assistia e era isso. Teve aquela coisa do ENEM, de você passava pelo ENEM. E se você tivesse a nota acima de 600, se eu não me engano, em cada disciplina, você conseguiria passar nas disciplinas. Eu concluí o Ensino Médio pelo ENEM, porque o meu terceiro ano, não existiu. Passei a trabalhar o dia todo e estudar para o vestibular. Fiz o da UESB, passei. O meu irmão, ele já tinha passado, só que ele estava três semestres estudando online, por conta da pandemia; quando retornou, ficamos juntos. Hoje não moro mais com ele, é isso.***

*A escola que eu estudei no Fundamental I e II, é uma escola maravilhosa. Inclusive, **um dos meus sonhos era me formar professora e voltar para dar aula lá. Porque assim, é uma escola pequena, [...]. E é uma escola bem familiar. É num povoadozinho e o pessoal ali, todo mundo se conhece, todo mundo sabe quem é o pai, o avô, o tataravô e aquilo deixa todo mundo muito próximo. E eu sempre senti a escola como uma família. Acho que até mesmo por esse ambiente confortável, a aprendizagem se torna mais confortável também. Então, você tem um contato mais próximo com o professor, você tem um cuidado mais profundo do professor. E a matemática de lá, eu percebia que eles gostavam de fazer bastante essa relação, porque como nós éramos alunos de zona rural, eles gostavam de ensinar voltado para esse ambiente, eles gostavam de mostrar a realidade.***

*E eram professores formados há muito tempo, já tinham anos de carreira, E hoje, analisando lá atrás, eu fico assim admirada por isso, porque **talvez na formação deles, eles não ensinaram, eles não viram isso, tipo a educação do campo, como a gente vê na universidade. Muitos ali fizeram só o magistério, mas eles sempre traziam essa realidade da matemática no campo, a de plantação, da feira, que muitos pais eram feirantes, o meu pai***

*era feirante. E aí tem todas essas questões da matemática próxima à nossa realidade. Principalmente no contexto da roça, porque assim, **eu lembro que eu tinha um professor, que se eu estou aqui hoje é por conta dele.** Foi numa aula de sétima série, sexta série, eu falo série porque na minha época ainda era série.*

*Eu lembro, ele era professor de matemática. **E todos os professores de matemática eram vistos como professores mais duros. Só que ele não tinha isso. Ele era homem, professor de matemática. E ele era, assim, duro, mais rígido e tal, mas ele volta e meia, parava a aula dele para falar com a gente sobre a perspectiva de vida. Ele dizia que não queria que os alunos dele permanecessem na roça, mas ele não falava aquilo meio que discriminando a situação não. Ele falava que ele gostaria que a gente procurasse algo melhor, porque sabe que a vida no campo é muito dura.** E isso te incentivava, incentivava e falava que a gente tinha que buscar algo melhor. Às vezes, quando eu falo para ele que é por conta dele que eu estou aqui, ele fala, mas **eu te incentivei tanto e tu virou professora.***

*Eu lembro que numa aula dele, eu falei assim, eu devia ter uns 11 anos. Eu olhei para ele e falei: **“É isso aqui que eu quero ser quando crescer!”.** E foi assim, então, que eu nunca mudei de ideia. **Nunca passou pela minha cabeça ser outra coisa.** Porque assim, **ele plantou sementinhas na minha cabeça, dessa coisa de crescer, de ser melhor. De até ser melhor para ajudar os meus pais, porque eu sei que é complicado lá.** Então, ele é o professor de matemática, que assim, eu não consigo ver vários, eu só consigo ver um e é ele.*

*Os meus pais também não tinham muito conhecimento de como funcionava a licenciatura em matemática e o que precisava fazer para chegar lá. **Fazer matemática, mas aí você vai fazer o quê? O que é licenciatura? Aí eu conversei, sentei, expliquei para eles,** mas assim, meu pai, acho que nem fez a quarta série, minha mãe passou um pouquinho da quarta série. Então, **eles não têm muito a noção desse ambiente escolar.** Minha mãe, ela fez um pouquinho mais também. Ela lê bastante. Meu pai, eu posso dizer que ele é analfabeto. Ele sabe escrever o nome dele, mas ele não escreve outras coisas. Ele tem uma leitura muito pouca.*

Eu entrei em 2021.1, que ficou ali só no finalzinho, em dezembro. E em 2022 foi que começou mesmo e eu vim para Conquista. Porque o semestre começou em dezembro, se eu não me engano, na minha época. E Conquista é a cidade mais perto da minha cidade. Era o curso que eu queria num lugar mais próximo. Então, foi unir o útil ao agradável, é por isso que eu vim para a UESB. E eu gosto bastante também, várias pessoas conhecidas, professores

conhecidos que se formaram na UESB. Chuva de elogios e eu falei: “Se eu tiver lá, vou estar feliz demais!” (Futura Professora 3, ENA, 23 mar. 2024, grifo nosso).

Nascida e criada no interior da Bahia, a Futura Professora (FP3) também nos conta sobre a origem de sua família na roça, onde cresceu rodeada de *amor, carinho e cuidado*. Ela seguiu sua trajetória de escolarização na escola pública, estando boa parte atrelada a educação do campo, no contexto da zona rural, trazendo consigo as memórias daquele tempo. Uma delas é o desafio de acesso à educação, refletido na distância de sua casa até a escola, fazendo com que ela e o irmão, quando crianças, caminhassem algumas distâncias para chegar ao ponto da van ou, até mesmo, à escola.

Essa é uma particularidade, que também aparece, na entrevista do FP7, são marcas que produzem as subjetividades dos nossos narradores, que com a chegada do Ensino Médio, precisam sair de suas casas e ir para a cidade, pois na roça, geralmente, não encontramos escolas de Ensino Médio, isso *acontece muito em cidades pequenas*, então, a última etapa da Educação Básica *você tem que fazer na cidade*.

O advento da mudança trouxe os desafios de cuidar da sua avó e uma cartela de responsabilidades de casa, das quais nossa entrevistada tirou de letra. Esse processo trouxe um amadurecimento em sua vida, pois hoje em dia ela mora sozinha e entende a importância de sua *primeira saída de casa, lá atrás*, como um momento *produtivo e construtivo*. Ainda naquele período, agora morando com o irmão, ela nos conta sobre o advento da pandemia Covid-19, como algo que interrompeu a dinâmica social do nosso país, isso nas mais diferentes esferas, todos nós fomos afetados de alguma forma, seja em maior ou menor grau.

Assim, ela cursou o seu terceiro ano do Ensino Médio durante a pandemia, em condições improvisadas para uma situação antes não anunciada. Em sua percepção, o seu terceiro ano foi, profundamente, afetado, sendo *um online que não existiu*, o que há levou a concluir pelo exame nacional do Ensino Médio (ENEM). Apesar do cenário complexo, ela parece ter trazido uma motivação em seus estudos para o vestibular da UESB e realização do trabalho cotidiano. Com a sua aprovação no curso de licenciatura em matemática da UESB, ela resgata as memórias de seu período escolar, por estar realizando o sonho de se *formar professora* e, quem sabe, possivelmente, *voltar para dar aula lá*.

O acesso a sua caixa de lembranças fez com que ela revisitasse as suas experiências na escola do campo, resgatando seus sentimentos para com o ambiente, a sua relação com os

professores e com a matemática. Sua fala faz eco a uma relação de proximidade, entre professor e aluno, entre aluno e a matemática, tanto que ela nos conta sobre a matemática produzida na zona rural, a partir daquela realidade, com as suas especificidades. De modo a resgatar uma matemática presente no *campo*, na *plantação* e na *feira*, tudo isso no *contexto da roça*.

Os seus professores de matemática também reproduziam os estereótipos construídos no imaginário social sobre o que é ser professor de matemática; isso também aparece em outras entrevistas. Ao mesmo tempo, também percebemos em sua fala, que o seu professor de matemática confrontava esse padrão, que, rotineiramente, nos diz que a matemática do professor de matemática é aquela reservada para os gênios, causando certo distanciamento e frieza em sala de aula. O professor da nossa entrevistada, parece causar uma ruptura nessa ideia, de forma a tentar produzir outras coisas, outras identidades, pois, como ela nos diz, *ele era, assim, duro, mais rígido [...], mas ele volta e meia, parava a aula dele para falar com a gente sobre a perspectiva de vida*.

Ele abria um leque de reflexões sobre a realidade de estar no campo, isso atravessava a vida de cada uma das suas alunas e alunos. No caso da FP3, ela nos conta que está no curso de licenciatura também pela inspiração em seu professor, em contrapartida, ele, por sua vez, comunicou a sua indignação com o fato dela estar se tornando professora de matemática. A fala do professor está carregada de significados sobre o que ser professor no Brasil, não está deslocada da realidade e, de certa forma, nos leva a refletir sobre as condições de trabalho da nossa categoria, a partir de um prisma de complexidades. Falas como a desse professor também aparecem nas memórias da FP1, FP2 e FP5, são oportunidades de reflexão sobre a nossa IP, a partir de uma luta que não se constrói só.

A sua chegada na universidade é coletiva, assim como a nossa caminhada de pesquisa. Ela precisou conversar com os seus pais e explicar o que significa estar em uma universidade, em uma licenciatura em matemática e, hoje, ela segue rompendo as barreiras e, em suas palavras, *feliz demais*.

Futura Professora 4: “[...] uma possibilidade de eu mudar um pouco a minha história de vida”

Obrigada pelo convite. Bom, tenho 21 anos. Agora vai entrar num ponto que eu não costumo conversar muito, é mais no meu círculo de amigos próximos que eu falo isso, mas eu

fui, mais ou menos, adotada, vamos dizer assim. A minha mãe, ela teve quatro filhos. Eu sou a mais nova. E ela não quis nenhum deles. O que acontece, cada um dos filhos mora com o pai. Eu acabei ficando com a família do meu pai. Só que o meu pai também não tinha condições de me criar. Eu não digo no sentido financeiro, mas de responsabilidade. Assim, a minha tia, a irmã do meu pai, me pegou para criar.

*E eu passei a infância todinha habituada com a minha mãe, como eu costumo chamar. **Porque para mim, ela sempre vai ser minha mãe.** Porque eu não conheço a minha mãe, nunca vi. E o meu pai, eu tenho contatos bem breves. Ela sempre teve muito esforço em me dar o melhor, nunca me faltou nada, eu tive uma vida com tudo que uma criança precisava, eu tive. **Eu agradeço muito a ela por isso.** E ela pagou o colégio para mim, só a alfabetização.*

*Já no fundamental II, a partir do sexto ano, eu já entrei no ensino público. Até porque ela engravidou, tendo mais dois filhos, meus irmãos, que eu considero irmãozinhos mesmo. Não só primos, apenas. O vínculo é maior. Eu entrei no ensino público. **E sempre tive excelentes professores de matemática.** Na verdade, eu não sei se eram excelentes ou se eu associava o gostar de matemática com o professor, eu não sei bem, mas eu sempre gostei dos meus professores. Consequia entender, tinha uma certa facilidade e gostava também das aulas.*

*Eu lembro do nome de todos os meus professores. No meu Ensino Médio eu só estudei até o segundo ano, porque **no terceiro veio a pandemia, com isso concluí por meio de uma prova.** No Ensino Médio, surgiram **bolsas de monitoria** e eles viam a nota dos alunos e colocavam a gente para dar uma espécie de reforço ou auxílio nas atividades, foi quando eu me aproximei um pouquinho mais da professora de matemática. Ela costumava me dar algumas dicas e a gente meio que programava o que eu ia fazer nas monitorias. Era uma coisa que eu gostava bastante, então eu acho que posso considerar como **um momento que me marcou.***

Apesar de eu gostar bastante de matemática, eu tenho um pouco de dificuldade em algumas coisas, mas eu considero a matemática, ou pelo menos o curso de licenciatura em matemática também, como uma possibilidade de eu mudar um pouco a minha história de vida. Eu acho que a matemática é isso, é algo que eu gosto e algo que pode fazer com que eu mude um pouco a minha história, no sentido de ter um curso de Ensino Superior, porque eu também não me via fazendo qualquer outro curso. Nada me vem em mente.

E, assim, na minha família, minha mãe e o meu padrasto, eles sempre nos orientaram dessa forma, concluíam seus estudos, entrem numa universidade, tenham um curso de Ensino Superior, uma formação, porque eles veem isso associado a um sucesso na vida (Futura Professora 4, ENA, 24 abr. 2024, grifo nosso).

O carinho especial pelos contextos de criação e formação de família é um traço marcante nos perfis dos nossos entrevistados, que, em sua maioria, narram suas histórias de vida com gratidão aos que vieram antes, aos que dedicaram tempo e cuidados em suas infâncias e adolescências. Esse também é o caso da FP4, que inicia sua narrativa contando sobre as memórias com a sua mãe, uma mulher batalhadora, que se esforçou muito para *dar o melhor*, de modo que *nunca [...] faltou nada*, isso dentro das condições da família.

Diferente dos demais entrevistados, ela cursou os anos iniciais em uma escola particular e os anos finais e médio em escolas públicas de Vitória da Conquista. Durante todo o período de escolarização, ela menciona que teve *excelentes professores de matemática*, fazendo uma ressalva ao fato de também gostar de matemática, por conseguir compreender com uma certa facilidade. Já no seu terceiro ano do Ensino Médio, ela foi surpreendida pela pandemia e, isso, fez com ela concluísse com ENEM.

No Ensino Médio também, ela teve a oportunidade de concorrer a uma bolsa de monitoria, o que a aproximou da professora de matemática, muito por conta dos diálogos sobre as especificidades das atividades desenvolvidas. O estreitamento dos laços com as professoras e professores, sobretudo com a área de matemática, tem nos mostrado a importância dos vínculos construídos durante a nossa história de vida e como que eles podem contribuir para a construção da nossa IP. Pois eles refletem uma certa inspiração, como sendo um farol que nos mostra caminhos, dos quais escolhemos seguir ou não, tudo isso, ancorado por uma perspectiva de lembrar, narrar e refletir sobre o vivido.

Até agora percebemos que as proximidades com o exercício de ensinar são múltiplas, alguns seguiram pela brincadeira da escolinha: outros tiravam as dúvidas em vésperas de prova, outros se aproximaram de atividades remuneradas, como estágio, monitoria, entre outras possibilidades. Elas parecem despertar os sujeitos para a atividade da docência, a partir de uma necessidade de continuidade formativa, pois o gosto pela matemática não é suficiente para nos tornarmos professores. As narrativas produzidas com as entrevistas convergem para isso e

rompem com a simplista ideia vocacional, uma vez que a docência em matemática precisa ser aprendida.

Em um dado momento da entrevista, ela menciona sua dificuldade em matemática, o que também aparece na fala da FP5. Esse traço pode estar relacionado a inúmeros fatores; dentre eles, podemos mencionar a ruptura entre a matemática na escola e a matemática na universidade, quase como se houvesse um abismo entre elas. Isso pode ser sentido em algumas entrevistas. A matemática e, em especial, o curso de licenciatura em matemática, são potências de reinvenção da sua própria existência, isso fica evidente quando ela nos conta que vê essas experiências como *uma possibilidade de [...] mudar um pouco a minha história de vida*, já que, assim como eu, não nos enxergamos fazendo outro curso.

Futura Professora 5: “Eu me senti cobrada [...]”

Minha história de vida: eu sou de Barra da Estiva e faço a graduação na UESB. Já faz quase dois anos que eu moro em Conquista, mas eu tive uma infância muito tranquila. Eu tenho pais que moram juntos, tenho um irmão também. São pessoas muito tranquilas, maravilhosas. Sempre me incentivaram muito a estudar, a procurar um meio de me inserir na universidade. De experiências na escola, foram muito boas. Fiz o Ensino Fundamental aqui, na zona rural mesmo, onde eu moro, já o Ensino Médio fiz na cidade. As experiências que eu tive foram boas no quesito de escola, de início, porque sempre fui muito bem acolhida.

Porém, os traumas que eu tenho, as inseguranças que eu tenho também nasceram ali no Ensino Fundamental, justamente por ter que lidar com pessoas que me trouxeram muitas inseguranças, mas em relação à escola, aos professores e tudo mais, sempre fui muito bem acolhida. Tanto é que a minha relação com a matemática nasceu ali no Ensino Fundamental, por conta de um professor de matemática. Ele viu potencial em mim e ele me convidou para participar da OBMEP²⁹ pela primeira vez. Então, eu acredito que a minha relação com a matemática começou ali, quando ele percebeu que eu poderia conseguir alguma coisa através da OBMEP. E foi dito e feito. Depois que ele me apresentou à OBMEP, eu consegui, durante

²⁹ De acordo com o *site* oficial, a Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP) “[...] é um projeto nacional dirigido às escolas públicas e privadas brasileiras, realizado pelo Instituto de Matemática Pura e Aplicada (IMPA), com o apoio da Sociedade Brasileira de Matemática (SBM), e promovida com recursos do Ministério da Educação e do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC)”. Disponível em: <http://www.obmep.org.br/>. Acesso em: 10 jan. 2025.

vários anos, participar da olimpíada e tinha notas, razoavelmente, boas, tinha um contato muito bom, conseguia desenvolver bem tudo que era proposto.

Então, nessa parte, foi muito interessante. Deixa eu pensar para onde mais eu vou. Olha, **a minha relação com a escola da zona rural e na cidade teve diferença por vários quesitos. Porque eu fiz o segundo e o terceiro ano na pandemia. Eu não vivi esse processo de passar pelo segundo e terceiro ano na escola. Pois no primeiro ano, eram vivências totalmente diferentes, mas eu sinto que poderiam ter sido melhores, por exemplo, o professor que dava aula lá, ele não era licenciado em matemática. E isso fazia um pouco de diferença, no que a gente aprendia, no diálogo, como que era. E assim, não era uma relação muito interessante, eu não gostava tanto assim, como eu gostava no Ensino Fundamental.**

Foi no Fundamental II, a partir do sexto ano, que um professor já me apresentou a OBMEP. E foi ali que eu já comecei a participar todo ano. Na verdade, eu participei no primeiro ano, antes da pandemia, segundo e terceiro já não, não tive mais esse contato. Então, foram durante cinco anos, ele era um professor muito bom, pelo menos é porque, **na minha visão, ele era muito bom, mas para todo mundo ele era muito rígido. Só que eu me dava muito bem, então eu sempre tive um bom contato com ele, eu sempre desenvolvi a matemática naquela proporção e muito bem também.**

E sobre a minha família, eu acho que, justamente, por ninguém ter tido esse contato antes, os meus pais me incentivaram tanto. **Eles viam como o caminho, participar, fazer parte ou crescer na universidade, crescer nos estudos, buscar a partir daí. Em termos de família, sim, sou a única que foi para universidade. Além de tudo, no início foi muita cobrança. Eu sinto que não por parte dos meus pais. Eu terminei o Ensino Médio na pandemia, só que eu fiquei seis meses, porque a gente entrou na metade do ano. Então, durante esses dois anos de pandemia, até eu ir para a universidade, eu trabalhei. Só que ainda com aquele sentimento de que eu queria ir para a universidade.**

Então, eu ainda fiz o ENEM, ainda esperei. Não fui chamada na UESB por primeira chamada, justamente por falta de conhecimento. Pois eu tinha nota o suficiente, mas eu me inscrevi em ampla concorrência e não por cotas de escola pública. E aí, na primeira chamada, meu nome não saiu. Se eu tivesse colocado por cotas, eu estaria em primeiro lugar, mas depois deu tudo certo, fui chamada lá por meados de maio. E a gente começou a universidade no meio de julho. **E eu fui a primeira. Eu me senti cobrada e eu me senti com aquela cobrança. De, ah, eu tenho que entrar. E se eu não entrar? E se não for dessa vez?**

Hoje em dia eu gosto muito de matemática, eu sinto muita dificuldade, mas eu acho que é de todo mundo, todo mundo está naquele processo. Em um momento ou outro vai ficar muito cansado, vai sentir uma pressão muito grande, porque no início é naquela empolgação toda, mas parece que na metade você já fica assim, não quer mais saber, é muita coisa. Enfim, para mim é muito bom. Hoje em dia eu ainda olho para o curso e agradeço muito por ter entrado, realmente foi muito bom para mim (Futura Professora 5, ENA, 30 mai. 2024, grifo nosso).

A trajetória de escolarização da FP5 é semelhante à FP3, FP7 e FP8. Ela também precisou se mudar para cursar o Ensino Médio e nos conta que teve boas experiências, muito por conta do incentivo e apoio de seus familiares e também pelo acolhimento da escola. O ambiente escolar foi fundamental para o enfrentamento de algumas situações que ocasionaram traumas e inseguranças, sobretudo pelo fato de ter construído uma boa relação com a escola e professores.

Naquele cenário, ela evidencia o contato com a matemática, que, por intermédio de um professor, tomou forma com a sua participação nas olimpíadas. O seu envolvimento com a OBMEP trouxe a ela um certo destaque, por conta das boas *notas* e também do desenvolvimento de *tudo que era proposto*. Sabemos que a matemática, historicamente, está carregada de estigmas sociais, que se desdobram em discursos que atravessam as nossas trajetórias escolares, sendo comum ouvirmos que a matemática é para gênios, que somos loucos por cursarmos licenciatura em matemática e que, até mesmo, a matemática é destinada, em sua maioria, aos meninos. Tais crenças ainda podem ser encontradas em sociedade e cabe a nós, também, a produção de outras narrativas em matemática; por isso, a voz da nossa entrevistada e de outras, denota esse movimento.

Ela também cursou parte do Ensino Médio durante os efeitos da pandemia e sobre isso observa algumas diferenças entre os anos. Já que no primeiro teve experiências no presencial, mesmo que com um professor que não era licenciado em matemática, já o segundo e terceiro anos ocorreram durante a pandemia, exigindo um processo de adaptação aligeirado. Os últimos anos, em suas falas, parecem estar marcados por um distanciamento, tanto da própria matemática como de seus professores.

Já a sua família, permaneceu incentivando-a durante todo o seu percurso, pois via nos estudos uma oportunidade de transformação da própria realidade. Essa é uma marca de

resistência em muitas famílias pelo Brasil. Enxergamos o estudo como ponte para a mudança da nossa realidade, cuja travessia envolve o enfrentamento de desigualdades estruturais, como é o caso das dificuldades narradas sobre o contexto escolar da zona rural. Ela também demarca o fato de ser a primeira e como isso pode ser adoecedor, muito por conta das cobranças de vários lados, expressas no seguinte trecho - “[...] eu tenho que entrar. E se eu não entrar? E se não for dessa vez?”.

Com a atividade de narrar sua própria vida, ela reconhece sua paixão pela matemática, bem como os sentimentos e sensações que atravessam o seu percurso formativo como futura professora, como é o caso do cansaço e da pressão ao longo do curso, refletidos na sobrecarga de atividades. Isso demonstra que a nossa identidade é marcada também por momentos de ânimo e desânimo, altos e baixos e, isso, exige de nós um processo contínuo de aprendizado e adaptação da profissão.

Futuro Professor 6: “[...] como um bom professor, eu consigo ser eu mesmo”

*Bom, história de vida. Na minha infância, já pensando no começo da alfabetização, eu vivi muito com um irmão gêmeo, eu vivi a vida toda com uma pessoa que é exatamente igual a mim. Quando eu ficava doente, ele ficava doente também. Quando eu sentia alguma coisa, ele sentia também. **É até bem interessante isso, porque é viver com uma outra pessoa que sente a mesma coisa que você, exatamente do mesmo jeito.** Então, para mim, a minha infância era muito assim, **era essa complexidade.** Eu tinha uma pessoa que eu conseguia conversar, que eu conseguia brincar. E pensava, às vezes, como eu.*

*Estudamos sempre juntos, a vida toda juntos, e é meio irônico que até hoje em dia isso acontece. **Estamos na mesma universidade, só que o curso é um pouquinho diferente, física e matemática,** mas a gente ainda consegue ter aula junto. Foi uma coisa que, quando eu era pequeno, eu ficava me perguntando, nossa, será que quando eu crescer eu vou conseguir ainda ver o meu irmão assim, estudar com ele? Será que isso vai acontecer? E isso acontece, eu tenho aula com ele às vezes. Isso é uma coisa que, se eu for comparar com o passado, é inacreditável.*

*Então a minha infância foi viver muito com meu irmão. Meu pai e minha mãe eram casados ainda. Eu acho que lá para os meus 11 anos, 13, 14 anos de idade o divórcio deles aconteceu. Não sei, **o mundo mudou muito, bastante, mudaram as coisas que eu pensava.** Principalmente a questão do meu irmão mesmo, porque eu e ele, a gente via assim, nossa, só temos um ao outro, entendeu? Eu tinha meu irmão mais novo também, mas ele era muito novo*

na época, então era eu e ele assim, a gente ficava assim, **pô, é a gente contra o mundo, entendeu? Porque nesse período foi um período que destruiu tudo, mudou muito as coisas.**

E foi um período que, até na relação à escola mesmo, minha infância, lá pelos 11 anos, 12 anos, eu era muito aquele aluno recanteado, ficava sempre no canto. Tinha alguns amigos, mas bem poucos. E aí tinha eu e meu irmão. Na minha infância, principalmente, foi muito bullying³⁰ na escola. Bastante. Era um negócio bem chato. É, muito. Não sei se é por causa de eu ser muito quieto. Tinha muito isso. Minha irmã trouxe bastante e também tinha muito esse negócio, lá mais por esse período.

Então, beirando lá o sétimo ou oitavo ano mais ou menos, que foi quando eu me mudei e fui para outra cidade. Minha mãe foi morar com meu padrasto e aí a gente veio da cidade. E aí tivemos que nos mudar, eu tive que largar muita coisa. Tive que me acostumar com um outro estilo de vida lá. E às vezes também essa questão de conviver com outra pessoa [...]. Foi um período em que eu não ficava 100% satisfeito, mas, por ver minha mãe feliz, eu ficava também. O meu Ensino Fundamental e médio foi lá por um período, foi bem parecido com aqui. Eu vejo o 9º ano nessa transição, foi um período legal na minha vida, porque foi onde eu comecei a gostar de música, por exemplo.

Nessa época eu só estudava e jogava videogame. E na escola, tinha um projeto musical, que era para a gente fazer uma música, escrever a letra, compor ela. E aí eu tinha colegas que sabiam tocar instrumento, sabiam tocar violão, eu não sabia tocar ainda. E eu tinha uma colega lá que escrevia a letra e a gente fez a música. Não lembro mais a letra dessa música, mas era sobre saúde mental. Acho que foi nesse período que eu comecei a me enturmar mais. Com meus colegas, que eu comecei a ter, posteriormente, no Ensino Médio. Então foi uma coisa que eu participei que mudou muito minha vida, especialmente na questão do que eu pensava.

Nesse período eu queria muito aprender a tocar violão. E aí eu comecei a fazer umas aulinhas de música. E aí foi que eu comprei meu primeiro violão e comecei a aprender a tocar. A música entrou na minha vida e foi através de um evento no colégio, algo bem aleatório, mas

³⁰ De acordo com a publicação “Bullying e convivência escolar: entendendo o fenômeno e os caminhos para uma cultura de paz”, o “[...] bullying é uma forma recorrente de violência entre pares, caracterizada por comportamentos agressivos e excludentes que se sustentam e se perpetuam a partir de normas institucionais e sociais naturalizadas”. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-que-protege/bullying-e-convivencia-escolar--entendendo.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2025.

que gerou isso em mim e acabou que, a partir daí, eu queria seguir isso. Falei não, **vou seguir com a música e vamos ver o que vai acontecer**. E aí veio o Ensino Médio.

Eu não era o melhor aluno de matemática. Eu era horrível em matemática. Acho que a matéria que eu ia melhor era português. Eu percebi que a música ajudou a eu entender como eu aprendo. Eu aprendo muito rápido algo que eu não sei. Eu posso aprender, mas exige um certo tempo e também perceber quando eu domino algo e quando eu sei. Você sabe tocar uma música e você domina essa música, consegue tocar ela certinho. É algo que acho que, dificilmente, eu tinha com a questão de ir à escola, porque a escola é muito para fazer a prova, tipo, ah, vou fazer a prova, vou jogar todo o meu conhecimento nesse papel aqui. Não sentia a sensação, eu estou aprendendo, estou sentindo que estou aprendendo. E a música acabou me dando muito essa sensação.

Além de mudar, também, a questão de como eu via as coisas. Porque eu pensava, poxa, **eu posso ter agora uma possível profissão, que é músico**. Era muito indeciso com o que eu queria fazer. Então, esse período foi importante, que aí, no ensino segundo ano do Ensino Médio, teve um programa de estágio na escola. Eu fiz essa prova; você tinha que fazer uma redação e mais uma prova. Todo mundo fez, eu fiz. Foi, acho que aí, que eu comecei a estudar redação, bem antes do ENEM. Participei, consegui passar e comecei a estagiar, trabalhar. **Foi a primeira vez que eu senti o que é trabalhar. O que é o trabalho. Acordar cedo, ir pra um negócio, vestir farda, ir para o trabalho**. Foi depois desses acontecimentos, que eu falei da questão da música e tudo mais.

Nesse período também a gente terminou o estágio e **o estágio me ajudou a ter certeza do que eu queria. Porque eu percebi que eu queria independência. Eu quero um trabalho que eu consiga ser eu, que eu não tenho que me limitar a ser uma outra pessoa no meu ambiente de trabalho. Eu não acho isso legal, ser uma pessoa completamente diferente.**

Não, como um bom professor, eu consigo ser eu mesmo. Eu sinto que eu posso ser eu mesmo, eu posso gostar do que eu gosto, eu posso usar as roupas que eu uso. Porque nessa profissão, as que eu observava no estágio, parece que existe um limite de você no trabalho e você fora dele. Tem gente que consegue conviver, tranquilamente, com isso, mas por conta de eu ser, completamente, o contraste do que era isso. Para mim não combinou nada, nada com isso, e aí acabou que eu tive a certeza de que não era isso que eu queria fazer. E aí, com o tempo, foi vindo a motivação de querer ser professor (Futuro Professor 6, ENA, 01 nov. 2023, grifo nosso).

O Futuro Professor 6 (FP6) começa sua história de vida nos contando sobre o fato de ter um irmão gêmeo, alguém que é, geneticamente, igual a ele. Os dois sempre estiveram juntos e agora estudam na mesma universidade, um no curso de Licenciatura em Matemática e o outro na Física. Isso fez com que eles se tornassem confidentes, parceiros de trajetória. Ainda durante a adolescência, ele nos conta que sofreu muito *bullying* e que era um *aluno recanteado, sempre no canto*, e tudo isso era *bem chato*.

Esse período se perdurou até os meados do 9º ano, que foi um momento de *transição* em sua vida, porque ali ele começou a *gostar de música*. A música proporcionou um encontro consigo mesmo, possibilitando a ele um acesso ao seu universo subjetivo, tendo ela como suporte para o entendimento do seu próprio processo de aprendizagem e, para além disso, com a música ele começou a vislumbrar uma *possível profissão*.

Tornar-se músico foi o seu objetivo por um tempo, até que ele se deparou com uma alternativa de estágio, via processo seletivo, na escola. Essa oportunidade trouxe a ele uma ampliação de perspectivas com relação ao mundo do trabalho, sendo que o estágio foi chave para sua decisão, pois ele percebeu que queria ser independente. Aqui, podemos, rapidamente, associar a questão financeira, mas a sua narrativa converge para uma independência pautada na autenticidade do ser e no equilíbrio entre as suas relações internas e externas, o que se interliga, diretamente, com a formação da identidade, com o autoconhecimento e a expressão de ser quem você é, em suas palavras, *Eu sinto que eu posso ser eu mesmo, eu posso gostar do que eu gosto, eu posso usar as roupas que eu uso*.

O nosso entrevistado percebeu isso e foi construindo o seu desejo por tornar-se professor de matemática, como um espaço de experimentação do seu próprio eu, juntamente, com as suas crenças, valores e experiências de mundo, que dialogam com a matemática, a música e tantas outras coisas, onde ser você mesmo se constituiu como um pilar de independência e empoderamento na profissão docente.

Futuro Professor 7: “Nossa, universidade, uma coisa assim, que não é para mim”

Um pouco da história de vida. Eu vou começar com a questão de toda a minha educação. Eu comecei a estudar na zona rural, fiz até a quinta série na zona rural e o pedagogo, responsável pela turma, era o meu próprio pai. Então, toda essa educação foi tanto em casa

quanto na escola, esse processo. E nesse processo acabei, de certa forma, “engolindo” uma série. Eu fui direto para a escola e fiz a primeira e a segunda série juntas. Depois desse período, eu comecei a estudar na cidade vizinha. Então eu tinha que ficar pegando transporte, aquelas vans. Eu tinha que acordar quatro da manhã para estar cinco horas, cinco horas e meia, no ponto. Que era bem longe, eram uns 40, 50 minutos andando, na terra da zona rural. Para chegar no ponto e ir para a escola. Aí eu chegava na escola sete horas para ter aula.

Ah, os alunos da zona rural, como eu, sofriam bastante bullying. Tanto por causa de ser da zona rural, porque a gente chegava sempre sujo, por conta da estrada com poeira. Então, era complicado chegar limpo na escola. E, quando chovia, era dez vezes pior. Por conta da lama e aí você ia com uma roupa, chegava na escola todo sujo para entrar no banheiro e conseguir se trocar, tinha esses processos e isso acarretava alguns transtornos.

O Ensino Médio e o fundamental em si foram um pouco complicados, principalmente, por causa da idade, eu era um ano mais novo do que o público que estava lá. Sempre fui o menor da turma, sempre fui o mais baixo ou o mais magrinho. Então, tive esses problemas. E depois que fui lá para o Ensino Médio, já foi bem mais tranquilo, porque eu mudei, novamente, de cidade e nessa nova cidade foi assim [...] não sei explicar, mas foi muito bom. Acabei tendo uma nova identidade, não era mais aquela pessoa da zona rural que estava chegando ali como intruso, fui recebido e de forma tranquila.

E foi aí que eu comecei a decidir essa parte de ir para a licenciatura. Eu tinha muito aquela visão de que aqueles professores que estavam ali dando aula para mim, eles estavam lá sem vontade. Não tive nenhum professor, assim, que falava, nossa, esse aqui vai ser uma inspiração, um professor muito bom. Mas como o meu pai foi pedagogo e eu também ainda não tinha tanto essa vontade de ser professor. Isso só veio mesmo no Ensino Médio, quando eu conheci algumas pessoas que tinham isso, já queriam ser. Eu comecei a me inspirar nessas outras histórias. Falei: - Nossa, olha, é uma profissão que está me chamando a atenção.

Aí, eu terminei o Ensino Médio com 16 anos. E eu fiquei dois anos sem fazer nada, sem entrar na universidade. Até porque eu não tinha tanto essa visão. Nossa, universidade, uma coisa assim, que não é para mim. Até que eu consegui passar na UESB e eu comecei a estudar. Aí nesse período que tudo começou. Eu tinha uma visão, completamente, diferente e fui evoluindo até chegar a ser o que eu estou hoje, quase concluinte (Futuro Professor 7, ENA, 02 out. 2023, grifo nosso).

O Futuro Professor 7 (FP7) também iniciou sua história de vida contando sobre o contexto da zona rural, onde, curiosamente, teve seu pai como professor até a antiga quinta série. Ele traz algumas memórias marcantes daquele período, dentre elas o *bullying* por ser da zona rural, que está atrelado a discriminação como reflexo das desigualdades sociais de acesso à educação, pois não temos as mesmas condições e essa barreira dificulta e, em muitos casos, exclui o sujeito do cenário escolar.

Apesar das dificuldades, ele nos conta que, para cursar o Ensino Médio, foi preciso mudar de cidade, fato também constatado em outras entrevistas. Isso trouxe a ele um certo conforto, pois já não se sentia mais o *intruso, não era mais aquela pessoa da zona rural* e, isso, fez com que ele assumisse *uma nova identidade*. Uma suposta nova identidade estava camuflada ali, quase como uma adequação para se encaixar em um espaço que, em essência, não o respeitava.

Foi durante o Ensino Médio que ele decidiu ingressar no curso de licenciatura, muito por conta de sua inspiração no pai e nas outras histórias de colegas, que também queriam se tornar professores. Notamos aqui que a sua identidade foi sendo construída a partir das relações com as pessoas a sua volta, de certa forma, elas influenciaram, motivaram e despertaram a produção de outras histórias. Causando uma ruptura para com o bojo de crenças que ele tinha sobre a universidade e sobre profissão docente, tanto que ele nos conta sobre o sentimento de que a universidade não era para ele.

Essa visão foi construída com o tempo, sobretudo, dentre os fatores, podemos mencionar a pouca representatividade no espaço acadêmico, pois ainda encontramos um certo tipo de corpo habitando aquele espaço de poder. Talvez aqui, em um dado momento da sua história de vida, ele pode ter se questionado sobre a ausência de sua comunidade no ambiente universitário, dito de outra forma, sobre a falta de representatividade de pessoas que veem da roça. Por isso, reiteramos que o sonho é construído em sociedade e falas como essas podem estar ligadas ao processo formativo de cada indivíduo, que acontece a partir da realidade social, histórica, cultural e econômica.

Nós não fomos educados para o entendimento de o espaço universitário também é nosso, muito pelo contrário, a sensação que a entrevista da FP1 e do FP7 nos passam é de não lugar, como algo distante de nossas realidades, quase inacessível. Aqui, demarcamos o nosso afastamento de toda falácia meritocrática, pois não compactuamos com esse discurso, uma vez que estamos em uma sociedade desigual e sabemos que esforço, de forma isolada, não é

suficiente. E isso, coloca em suspensão, a noção de sucesso, agora entendida a partir do prisma coletividade, expressa nas vozes dos nossos entrevistados, quando narram suas entradas no curso de licenciatura em matemática. Dessa forma, em seu processo de narrar o vivido, notamos uma reflexão sobre a sua própria história de vida e formação, pois ele nos diz que sua visão sobre o processo de tornar-se professor de matemática mudou completamente.

Futuro Professor 8: “[...] eu tirei 10 na prova de matemática”

Eu sou de uma cidadezinha chamada Caculé³¹, uma cidade pequena com 22 mil habitantes no interior da Bahia. Moro na zona rural, acho que é importante destacar, numa comunidade a cerca de 15 quilômetros da cidade. Minha comunidade, eu acho que é composta por, no máximo, 80 moradores. E a maioria se conhece, são amigos ou familiares. Eu sou o filho do meio. No caso, eu tenho uma irmã mais velha e um irmão mais novo. Minha irmã mais velha sempre desbravou os caminhos e eu ia logo atrás. Ela foi a primeira a ir para a escola. Logo em seguida, eu entrei na escola e o meu irmão me acompanhou, logo depois.

Desde a infância, eu sempre fui uma criança um tanto quanto diferente das demais, digamos assim. Eu sempre fui muito carinhoso, muito sensível. Acho que era de família, porque meu irmão também era. Tanto é que eu lembro que quando ele entrou na escola, ele sempre ia para a minha sala. E isso era um problema para os professores, porque eu era um ano mais adiantado que ele. Nós éramos muito juntos nessa época.

Em relação a séries iniciais, eu lembro que eu não era um aluno nada excepcional, pelo contrário, eu era bem mediano. E isso até o segundo ano. O segundo ano, eu acho que a professora do segundo ano, ela era muito rígida. Eu lembro que ela quebrava régua em cima da mesa. Ela jogava coisa nos alunos. Era um terror. A sala toda tinha medo dela. Foi justamente com essa professora que eu tive acho que a minha primeira conquista na área da matemática. Eu me lembro que na terceira unidade as minhas notas eram bem medianas, tipo 6, 5, 7. E eu lembro que na terceira unidade eu tirei 10 na prova de matemática. Isso é uma obsessão. Eu estava no segundo ano e eu devia ter 7 anos, 8 mais ou menos. E eu lembro disso, eu lembro que eu tinha tirado 10 em matemática.

³¹ Município do interior do estado da Bahia com 22.462 habitantes.

Mais informações: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ba/cacule.html>. Acesso em: 20 jan. 2024.

*E eu continuei me esforçando nesse sentido para tirar boas notas. Pelo menos em matemática. **Melhores em matemática. Você poderia olhar meu boletim e minhas melhores notas eram em matemática. Eu acho que eu já tinha essa facilidade em aprender.** Porém, o trocar, no caso o migrar, das séries iniciais para as finais, que no caso no meu tempo era da **quarta série, que a gente fazia em uma escola na zona rural, já a quinta série nós já íamos fazer um colégio na cidade, toda essa mudança acabou prejudicando um pouquinho, toda essa mudança de escola, de sala.***

*Se adequar ao ambiente escolar acabou diminuindo um pouquinho, o baque da mudança diminuiu minhas notas, eu lembro que minhas notas na quinta eram fraquíssimas, nossa horríveis, mas **em matemática, mesmo tendo baixado, ainda era as minhas melhores, mesmo tirando 7, ainda era as melhores notas do meu boletim.***

*Em relação ao envolvimento com os colegas, **eu lembro que eu tive muita dificuldade na troca de escola, porque eu demoro para fazer amizade, eu demoro muito para me abrir com as pessoas, com a troca de escola, praticamente, eu fiquei sozinho.** Porque eu não tinha companhias, eu lembro que **eu passava o recreio andando pela escola, porque eu não tinha com quem conversar ou com quem interagir, então na hora do recreio, basicamente, nós não estávamos na sala e eu ficava andando pela escola, pois eu não tinha com quem ficar.** E isso foi se perpetuando, até que no oitavo ano, no oitavo não, **no sétimo, eu tive uma professora que me marcou muito em matemática. Essa professora era muito rígida, mas ao mesmo tempo ela era muito carinhosa. E ela tinha um apreço em especial comigo, ela me tratava muito bem. E eu tentava devolver esse afeto, me esforçando para tirar boas notas. E eu conseguia. Aí entra a matemática como uma ferramenta de interação.***

*Os meus colegas, eles viram que **eu tirava boas notas em matemática e muitos me pediam ajuda.** Aí, através da minha habilidade, maior facilidade em aprender matemática, **eu comecei também a ensinar os meus colegas e nisso eu comecei a criar vínculos e fazer amigos.** E ver que, de fato, **eu gostava de ensinar, eu gostava de tentar explicar da minha maneira,** como é que se resolvia os determinados assuntos e as atividades que a professora passava. E isso me encantou muito, até que eu terminei aquela etapa e fui para o Ensino Médio.*

*No **Ensino Médio, eu já tinha desenvolvido o gosto pela matemática e por ensinar.** E isso só aumentou, porque eu lembro que antes das provas do Ensino Médio, eu estudei em uma escola agrícola, aqui na minha cidade. E ela tem uma dinâmica muito interessante, você fica 15 dias em sistema de internato dentro da escola e os outros 15 dias você passa no meio da sua*

família. Eles atribuíam o nome disso de pedagogia da alternância. Porque você alternava entre família e escola e lá, por você estar 15 dias em um ambiente escolar com seus determinados colegas, você acabava criando um vínculo muito grande. Tanto é que eu tenho amigos do Ensino Médio até hoje, e a gente sempre, quando nos encontramos, sempre conversamos e a amizade continuou intacta, porque passávamos muito tempo juntos.

*E antes das provas, uma noite antes das provas, **todo mundo fazia um círculo à minha volta para estudarmos matemática. E isso me encantava muito, eu adorava ensinar, porque ao mesmo tempo que eu ensinava, eu também aprendia. Eu achava essa dinâmica maravilhosa. E foi nesse momento que eu percebi que, de fato, eu queria ser professor. E pela minha facilidade em matemática, e por eu gostar da matéria, eu sabia que eu queria fazer licenciatura em matemática.***

*E assim que eu saí da escola, eu fiz o processo, eu fiz o ENEM e com a nota que eu tive no ENEM, eu consegui passar na UESB. No mesmo período, eu também fiz o vestibular e também passei na UESB pelo SISU em agronomia, em engenharia de alimentos e em licenciatura em matemática no campus da UNEB de Caetité também e acabei optando pelo curso de licenciatura em matemática em Vitória da Conquista. Porque como eu falei, eu sempre fui muito atrás da minha irmã. **Ela sempre foi na frente desbravando.** Ela foi a primeira a ir para escola agrícola, eu fui atrás dela. Ela foi morar em Conquista para fazer faculdade lá e eu também fui. Eu sempre fui trilhando os passos. E o meu irmão vindo logo atrás de mim, ele também foi pra Conquista fazer faculdade. A gente teve meio que essa ligação (Futuro Professor 8, ENA, 26 fev. 2024, grifo nosso).*

O Futuro Professor 8 (FP8) faz parte de uma comunidade localizada na zona rural de Caculé, sendo ele o filho do meio. Ele nos conta sobre sua irmã, como alguém que *desbravou os caminhos*, como uma figura de representatividade em sua vida. Desde a infância, ele sempre foi uma criança *diferente*, sendo *muito carinhoso* e *sensível*, o que também se reflete em seu irmão. Nos anos iniciais, ele destaca memórias de uma professora que *era muito rígida, um terror* em sala de aula e, isso, fazia com que os estudantes tivessem *medo dela*. O afeto do medo, naquele contexto, foi utilizado como uma estratégia de controle dos sujeitos e dos seus modos de estar em sala de aula, aqui, vale destacar que a matemática também foi produzida, historicamente, com esse viés, basta olharmos os discursos que minam a confiança em habilidades matemáticas.

Quando pensamos nesses discursos, começamos a entender os efeitos de tais falas em sociedade, como é o caso dos traumas, das barreiras, das crenças e do medo em matemática. Isso contribuí para uma suposta necessidade de nos reconhecermos na disciplina, quase que como uma pressão pela aprovação, pois ser bom em matemática parece nos conceber um lugar social diferente. E para nós, que somos diferentes de um certo padrão, isso fica ainda mais forte. Vou exemplificar nas memórias de meu pai, que quando soube da minha aprovação para o curso de Licenciatura em Matemática, ficou super feliz e aceitou de imediato, justamente pelo status concebido as Ciências ditas Exatas.

Esse suposto status pode ser sentido em sua narrativa, pois ele lembra que foi com ela a sua *primeira conquista em matemática*, um *10 na prova*. O tempo foi passando e ele aliou o gosto pela disciplina com o desejo por tirar as melhores notas, isso concebeu a ele uma facilidade no processo de socialização com os colegas da turma, especialmente, a partir do sétimo ano, onde muitos vinham pedir sua *ajuda* e, ali, ele encontrou uma oportunidade para *fazer amigos*.

A partir desses contatos, ele começou tomar gosto pelo ensino, onde explicava o conteúdo a sua maneira, essas foram experiências que marcaram a sua trajetória, justamente por possibilitar uma primeira aproximação com a docência em matemática. Já no Ensino Médio, esse comportamento se intensificou e nas vésperas das provas era comum estar rodeado de interessados em matemática, o que o *encantava muito*. Era uma dinâmica de trocas, de ensinar e aprender e, isso, fez com ele se percebesse o seu desejo por se tornar professor de matemática, que está sendo concretizado na UESB de Vitória da Conquista.

Ao longo da escrita do perfil biográfico dos nossos entrevistados tivemos a oportunidade de conhecê-los um pouco mais, com um sentido atento a suas realidades. Isso nos ajuda a entender seus movimentos até o curso de licenciatura em matemática da UESB. Essa trajetória não foi individual, sempre de forma coletiva. Nos deparamos com sonhos, medos, inseguranças, alegrias, vitórias entre outros afetos, são eles que vão construindo a IP, a partir de cada uma das experiências de vida e formação. Trouxemos aproximações e distanciamentos, tudo isso demarca a subjetividade de cada protagonista da nossa tese. A seguir, compomos os diálogos com as marcas deixadas na história de vida de cada um.

4.2 Identidade na formação inicial: marcas de um processo narrativo

Os fragmentos (auto)biográficos que apresentamos no Tempo II estão em diálogo com o perfil biográfico do grupo, bem como com a leitura cruzada do conjunto de narrativas, ambas realizadas no Tempo I. Essa articulação expressa um exercício temático e compreensivo com os processos identitários de FPM e, também, um exercício interpretativo dos modos de lembrar, narrar e refletir sobre a vida e a formação.

Com isso, nesta seção, destacamos a construção e organização das unidades de análise temática, habitadas pelas vozes dos nossos narradores. Em cada uma delas vamos encontrar as sutilezas de um processo formativo contínuo e complexo, que foi iniciado antes mesmo da licenciatura em matemática, que segue sendo ressignificado por um bojo de experiências múltiplas. As narrativas (auto)biográficas são oportunidades de revisitar a memória, reorganizar o vivido e refletir, profundamente, com a atividade de narrar, a partir de um duplo viés formativo, servindo para quem exerce a escuta sensível e também para quem narra sua própria vida.

As narrativas produzidas nos encaminham para diversas perspectivas do campo profissional e científico da formação de professores de matemática, a partir de suas experiências singulares e coletivas. Elas expressam a riqueza do processo de formar um sujeito crítico e refletivo para o futuro exercício da docência, frente a uma escola, uma universidade e uma sociedade em constante mudança. Essa não é uma tarefa simples. Assim, formar alguém, implica, também, em compreender a sua dimensão identitária, por isso, defendemos a necessidade de investigação da IP de FPM como sendo uma perspectiva formativa, de modo a trilharmos um caminho novo (De Paula; Cyrino, 2020). Estamos interessados nos

[...] complicadores presentes nos cenários sócio-cultural-político que podem (ou melhor, precisam) ser problematizados. As **singularidades brasileiras**, envolvendo desde a situação do cenário educacional, abrangendo os processos formativos de PEM, até as exigências/cobranças a respeito das atribuições docentes, requerem atenção em estudos dedicados a refletir a respeito da IP de PEM (De Paula; Cyrino, 2020, p. 17-18, grifo nosso).

Demarcamos aqui o nosso interesse pelas *singularidades baianas*, expressas nas vozes dos (as) nossos (as) FPM, por entendermos a necessidade de problematizarmos o contexto social, cultural e político que estamos inseridos. Assumo essa posição, como formador de professoras e professores de matemática. Por conta disso, as unidades estão alinhadas nesse caminho formativo, que tem como foco a problematização dos processos identitários, no contexto da formação inicial, tendo como questão norteadora: **Que possíveis narrativas os (as)**

futuros (as) professores (as) de matemática elaboram sobre seu processo de constituição de identidade profissional?

As tentativas de respostas interagem com todo o processo investigativo, perpassando por escolhas teóricas e metodológicas, renúncias ao longo do doutoramento e desconstrução dos modos de se fazer pesquisa com narrativas. Nesse sentido, vale ressaltar que as unidades emergiram das sucessivas leituras das narrativas e foram compostas por recortes das falas dos sujeitos entrevistados, com a devida atenção as regularidades, irregularidades, particularidades e subjetividades (Souza, 2004; 2014).

As histórias dos nossos narradores não estão fechadas em si mesmas, muito pelo contrário, elas ecoam necessidades formativas, elas se conectam entre si, elas constroem um movimento de luta e resistência. Eles colocaram para fora aquilo que os estava incomodando e, a partir disso, tiveram a oportunidade de refletir com a própria existência. São marcas narradas que nos ajudam a reconfigurar nossas próprias identidades profissionais.

A seguir, compomos as seguintes unidades de análise temática: a) motivação e escolha pela docência; b) concepções de matemática; c) formação inicial; d) participação no PIBID, nos estágios e em projetos formativos; e) concepções de identidade profissional e f) afetos, crenças e emoções, com foco nas especificidades de cada trajetória de vida e formação. Elas foram construídas por meio dos agrupamentos temáticos dos fragmentos de história, com aproximações e distanciamentos, que apontam para “[...] as marcas identitárias de um sujeito que produz a si mesmo nas trajetórias de vida pessoal e profissional” (Brito; Lima, 2011, p. 93), por conta disso, cada unidade foi composta, aleatoriamente, pelas vozes de todos os entrevistados.

4.2.1 Motivação e escolha pela docência

*Porque as pessoas também falavam muito bem. Falavam assim, nossa, **você só vai sofrer em matemática**. Faz geografia que você vai se divertir, você vai poder viajar. **Você vai poder curtir mais do que na matemática, só preso e ficar doído fazendo conta**. E foi isso que me acarretou muito a escolher a UESB também, foi mais por questão de logística também. As outras, por questões financeiras, eu não podia fazer. A escola não me apresentou aos programas como o FIES ou o Prouni, esses programas não foram apresentados a mim na época da universidade, na época do Ensino Médio. Então assim, eu não tinha noção disso, eu só tinha noção de ter que estar numa universidade, porque você não vai pagar mensalidade (Futuro Professor 7, ENA, 02 out. 2023, grifo nosso).*

Quando você decidiu se tornar professor (a) de matemática? Que motivações contribuíram para a escolha da profissão docente? Essas são questões que nortearam a construção desta unidade temática de análise, tendo em vista que elas atravessaram as narrativas autobiográficas dos (as) nossos (as) entrevistados (as). A decisão por se tornar professor (a) de matemática foi construída a partir de uma gama de experiências ao longo da nossa trajetória pessoal e profissional, perpassando por um campo de preferências pessoais e influências de professores do período escolar, da família, dos amigos, das condições econômicas e das relações com o ambiente em que o sujeito está inserido.

Esse diálogo está, diretamente, relacionado com um trecho da obra “A Educação na Cidade”, de Paulo Freire, quando ele nos diz que “[...] ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática” (Freire, 2001, p. 58). Ele chama a nossa atenção para a escolha de ser professor e nos mostra os desdobramentos dessa decisão, pois ela não é simplista e nem estática, muito pelo contrário, estamos falando de uma decisão complexa e que nos coloca em um movimento permanente de formação, reflexão e reinvenção da nossa própria IP.

E quando transportamos essa discussão para o campo da formação de professores de matemática, percebemos algumas especificidades que fazem parte do processo de subjetivação dos interessados em desmistificar a docência nessa área. Sabemos que, historicamente, a matemática “[...] ocupa lugar no imaginário social como uma das áreas do conhecimento mais complexas. No contexto da Educação brasileira, a rejeição à Matemática tem-se constituído em fenômeno frequentemente observável, tanto na Educação Básica como no Ensino Superior” (Santos; Almeida, 2022, p. 1278). Esse aspecto pode ser facilmente observado nas memórias do FP7, quando ele nos diz que as pessoas à sua volta diziam que ele iria *sofrer em matemática* e que, por isso, era melhor cursar *geografia*.

Ainda com relação aos discursos proferidos ao FP7, conseguimos perceber uma visão limitante da matemática, como sendo pautada, exclusivamente, no fazer das contas e, isso, por sua vez, flerta com uma certa ideia de prisão e loucura, como dispositivos de controle. Ambos os espaços estabelecem, culturalmente, “[...] o discurso que concebe a Matemática como difícil e, portanto, ‘feita para poucos’, é legitimado e admitido como ‘verdade’ nos diferentes espaços sociais, dentre os quais as instituições escolares” (Santos; Almeida, 2022, p. 1278). Esses discursos dão manutenção a uma história única da matemática, direcionada a um determinado

estereótipo, que ainda é muito valorizado pelo imaginário social. Outro ponto interessante é a normalização da cultura do sofrimento, ou seja, o estudo da matemática, em suas mais diversas frentes e contextos, parece estar ligado a essa tradição histórica e cultural.

Aqui é importante nos atentarmos para a subjetividade do sujeito que ensina matemática, que vem à tona quando queremos encontrar seu rosto, sua cor, sua cultura, seus saberes e a sua identidade. Tudo isso constitui quem somos. Tudo isso faz parte do nosso processo identitário. Eu lembro da minha decisão de estudar matemática e como o meu corpo foi integrado a essa Ciência. Para o meu pai, era a melhor notícia do mundo, pois só os gênios têm esse direito conquistado. Para a minha mãe, as problemáticas eram outras, muito por conta de seu trabalho na escola como inspetora, visto que ela estava muito próxima da realidade do trabalho docente. E para a minha professora de Artes dos Anos finais e Ensino Médio, eu estava me aprofundando em um universo de possibilidades de ser e estar no mundo. Eram três perspectivas distintas, que influenciaram, em maior ou menor grau, a minha escolha por ser professor de matemática.

São afetações que nos marcam de alguma forma. Nas narrativas da FP1, FP2 e FP3 também notamos as opiniões de suas professoras e professores durante o período de escolarização, sendo “[...] indiscutível que estes marcam a vida dos estudantes, seja de maneira positiva, seja negativa” (Felcher; Nachtigall, 2024, p. 1278). A professora Marilene, minha professora de Artes, também me marcou. É importante destacar que as falas das entrevistas não devem ser interpretadas de forma isolada, pois dialogam com uma certa estrutura social, ou seja, estão carregadas de significados do que é ser professor e de como a categoria é tratada socialmente.

Além disso, nos ajudam a compreender as tramas do processo identitário, sobretudo quando vislumbramos o sujeito professor, já com certa experiência profissional, e a sua possível influência na formação do futuro professor de matemática, que outro dia estava sentado em sua sala de aula. Nos trechos a seguir, conseguimos diagnosticar esses sintomas.

Sempre que eu ia pedir algum conselho a alguma pessoa sobre o curso de licenciatura em matemática, pediam para eu fazer alguma engenharia ou alguma outra coisa, porque eu ia sofrer nessa área. E aí eu ficava com o pé atrás de escolher o curso. Não tinha nenhum outro curso que me chamasse a atenção. Aí, até que um dia eu falei assim, não, eu vou escolher o que meu coração está mandando. Porque se eu for pelo que os outros estão me falando [...], eu lembro até que uma professora, quando eu fui conversar com ela, uma professora de matemática, ela me falou: você é muito inteligente,

escolhe esse curso, não. Escolha uma engenharia, porque senão você vai sofrer muito. Não é muito valorizado e tudo mais. Um banho de água fria aqui [...]. Ela, muitas vezes, era uma inspiração para mim (Futura Professora 1, ENA, 08 dez. 2023, grifo nosso).

Eu sempre pensei muito em licenciatura, por eu me identificar muito com a profissão. Mas na escola, os professores sempre me incentivavam a fazer engenharia, arquitetura, essas coisas assim, por eu saber mais matemática. Só que eu falava que não, que minha vontade era ser professora. E sempre foi assim (Futura Professora 2, ENA, 25 jan. 2024, grifo nosso).

Porque sempre falavam assim: Ah, por que você não escolhe engenharia, já que você gosta de matemática? Por que você não escolhe, não sei, alguma coisa que envolva matemática, mas que dê mais dinheiro e que seja menos trabalhoso? Só que assim, quando você faz o que você gosta, não é trabalhoso (Futura Professora 3, ENA, 23 mar. 2024, grifo nosso).

Se você gosta de matemática, por que você não escolhe engenharia? Por que raios você quer ser professora de matemática? Parecem ser essas as perguntas que norteiam os três trechos, até mesmo em tom de indignação por parte das professoras e professores das nossas entrevistadas. A FP1 se deparou com o discurso de sofrimento e desvalorização da carreira docente; já a FP2 encontrou a falta de incentivo para ser professora e, por fim, a FP3 esbarrou no desprestígio salarial. São traços que podem impactar e influenciar a construção identitária das futuras professoras entrevistadas, por representar a profissão docente de forma desvalorizada, com baixos salários e com condições de trabalho precárias (Albuquerque; Gonçalves, 2020).

Outra marca interessante é a presença da carreira de *engenharia* como uma possível alternativa para quem *gosta de matemática*. O que nos preocupa é a ideia de prestígio, disfarçada de conselho profissional, pois a carreira de engenharia, no imaginário social, está atrelada à ideia de sucesso, já a carreira de professora, segue, historicamente, sendo associada à ideia de fracasso. O desprestígio da profissão docente, que pode ser sentido em cada uma das falas, nos mostra raízes de um mal-estar em nossa sociedade, que precisa ser combatido no coletivo. Sobre essa luta, Nóvoa (2017, p. 1131, grifo nosso) afirma que

Não pode haver boa formação de professores se a profissão estiver fragilizada, enfraquecida. Mas também não pode haver uma profissão forte se a formação de professores for desvalorizada e reduzida apenas ao domínio das disciplinas a ensinar ou das técnicas pedagógicas. **A formação de professores depende da profissão docente. E vice-versa.**

O autor chama a nossa atenção para a produção de estratégias, para a formação de redes de apoio, pautadas na dimensão da coletividade. Ou seja, uma profissão enfraquecida está ligada, também, a uma formação dispersa em seus propósitos críticos, emancipatórios e reflexivos e, isso, por sua vez, se relaciona com os processos identitários de FPM, que não devem estar limitados à supervalorização dos conteúdos matemáticos e técnicas para a sala de aula. Precisamos nos firmar na posição de professores e nos afirmar na profissão docente (Nóvoa, 2017), assim como as falas das entrevistadas demonstram o gosto e a identificação com a profissão, que diz respeito a um processo identitário de “[...] dimensão colectiva, de construção interna, mas também de projecção externa [...]” (Nóvoa, 2017, p. 1130).

As memórias resgatadas pela FP1, FP2 e FP3, assim como dos demais entrevistados, nos mostraram que a motivação e a escolha profissional estão influenciadas, como defende Sarmiento (2013), pela família, escola, amigos e pares. O que se aproxima do movimento de construção da IP, pois a família, as experiências com a Educação Básica, as primeiras experiências com a docência na formação inicial e exercício da profissão, suas relações com seus pares, as políticas públicas, entre outros, são agentes de intervenção nesse processo (De Paula; Cyrino, 2016; 2017).

São agentes produtores de memórias boas ou ruins, tendo um impacto significativo nos processos de narrar e recordar o vivido. Aqui entra em ação a forma com que lidamos com as nossas memórias, pois temos o poder de ressignificar cada uma delas. Isso não é do dia para a noite, leva tempo. Essa capacidade de reflexão pode ser aprendida ao longo da vida e o seu desenvolvimento impacta na ressignificação do modo em que nos enxergamos na profissão docente. Para exemplificar, destacamos as memórias da FP5, quando ela nos conta sobre a sua escolha.

Só que matemática, licenciatura em matemática, nunca foi a minha primeira opção de curso. Porque eu sempre olhei para a licenciatura em si, para ser professora, com um preconceito muito grande. Eu acho que eu fui desenvolvendo durante o tempo com os meus professores também. Inclusive, o meu professor de matemática, que eu tanto o admirava, sempre disse para mim não fazer licenciatura. Que não valeria a pena, que seria uma coisa que eu passaria anos estudando para depois ter muitas frustrações e tudo mais. Tanto é que, quando eu entrei, eu me lembro, porque ele não me deu parabéns, ele ficou falando por que eu não escolhi outro curso e tudo mais (Futura Professora 5, ENA, 30 mai. 2024, grifo nosso).

As memórias da FP5 evidenciam marcas de negação da profissão docente, pois ela foi desenvolvendo uma aversão em ser professora, estando influenciada, na época, pelo contexto em que estava inserida. As dimensões temporais de sua fala nos mostram que ela foi ressignificando essas lembranças, de modo que, em seu perfil biográfico, ela nos conta que foi muito bom para ela estar no curso de licenciatura em matemática. Esse preconceito, entendido também como pré-conceitos sobre a profissão docente, que foram estabelecidos como barreiras, pode fragilizar a construção da IP, por isso precisam ser desconstruídos com a reflexão sobre o vivido, uma vez que as narrativas “[...] têm o potencial de redimensionar as experiências de formação. Quando focada na construção de contra-memórias, rompendo com instrumentos de dominação, temos um terreno fértil para clarear compreensões sobre nossas escolhas docentes” (Brião, 2017, p. 45).

Ao narrar-se, cada um dos nossos entrevistados acessou um conjunto de significados que compõem a sua própria subjetividade. Constatamos que as motivações para a escolha da profissão docente são diversas e que, nesse escopo, a família ocupa um lugar de destaque, como vemos, em maior grau, nas entrevistas da FP1, FP2 e FP4.

*Eu decidi ir pelo curso de matemática, porque, assim, **matemática já era a área que eu mais me identificava**. Toda a minha trajetória da Educação Básica, matemática era a disciplina que eu tinha uma certa facilidade. Sempre tive uma certa facilidade nas disciplinas. E aí, ela era a que mais me destacava, digamos assim. E eu tirava notas boas, conseguia ter facilidade em aprender sozinha em casa e conseguia fazer as atividades com mais concentração. Como eu falei, sempre, desde a minha infância, **eu gostava de brincar de escolinha. Sempre tinha aquela coisa de ser a professora**. Também, durante a Educação Básica, eu sempre gostei de ajudar meus amigos nas atividades, gostava de estar ensinando. Tem uma época, também, que meus pais [...]. Eu não comentei, mas eles só fizeram até a quarta-feira do Ensino Fundamental. Eles são bem da igreja. E meu pai sempre falava assim: **ah, eu sou bem da igreja, mas eu escrevo errado, às vezes eu falo errado**. E aí, eles começaram a me pedir também para ensinar eles. Então, **eu dava meio que umas aulas para eles de gramática, de leitura e tudo mais**. Eu fui para essa parte, **eu me envolvia no contexto de ser professora, de dar aulas**. Então, **esse amor foi realmente crescendo, um amor pela licenciatura**. E aí, eu optei por fazer o curso por conta disso. **Por conta dessas memórias que eu tinha na minha infância, de dar aula**. De uma brincadeira, está virando realidade agora (Futura Professora 1, ENA, 08 dez. 2023, grifo nosso).*

*Porque já vem da questão de que os pais, muitas vezes, não incentivam. **Mas não incentiva, não é porque não quer. Às vezes, por falta de conhecimento mesmo [...]** (Futura Professora 1, ENA, 08 dez. 2023, grifo nosso).*

*E para minha mãe, eu acho que isso tem muito a ver também com minha mãe. Quando eu falo mãe, é por conta disso. Porque **ela sempre me incentivou a ser professora. Ela sempre falava assim: não, você tem que ser professora. Porque, professora, você vai encontrar emprego sempre que você precisar. Professor tá em falta.** (Futura Professora 2, ENA, 25 jan. 2024, grifo nosso).*

*E eu **escolhi matemática**, assim, eu estava em dúvida entre dois cursos, que eram biologia e matemática, que eram as duas disciplinas que eu tinha maior afinidade no Ensino Médio. E aí, dentro de casa, eu sempre **ficava conversando com minha mãe e com meu padrasto. E eles falavam: qual a matéria que você gosta mais? O que você tem mais facilidade?** (Futura Professora 4, ENA, 24 abr. 2024, grifo nosso).*

Ter afinidade com a matemática não é o suficiente para se tornar professor (a) de matemática, existem outros fatores que influenciam a escolha profissional pela carreira docente. Alguns descobrem na infância e adolescência, desde muito cedo, uma certa conexão com atividades que remetem ao ensino, já outros se percebem durante o final da adolescência e início da vida adulta. As atividades são múltiplas, variando entre brincadeira de escolinha, tirar dúvidas dos colegas, monitorias, entre outras. E, durante esses afazeres, o sujeito se identifica, se reconhece e se sente como professor (a).

Isso é reafirmado em alguns contextos familiares, que enxergam a profissão como uma oportunidade de transformação de realidade, o que impacta, na visão dos pais e ou responsáveis, todo um ciclo familiar. É uma ruptura na história de muitas famílias, que se veem repetindo os mesmos passos a gerações. Eu sou o primeiro professor da minha família, o primeiro a acessar e permanecer no Ensino Superior público, porque antes estávamos focados na dinâmica de sobrevivência, por isso a importância da coletividade, dito de outra forma, foi preciso uma preparação dos que vieram antes de mim, para que eu pudesse caminhar na universidade.

Essa motivação familiar fica muito forte na fala da FP1, quando ela menciona seu pai, e nos dizeres da FP2, quando ela demarca a história de sua mãe. Ambos os pais mencionados eram analfabetos perante a educação escolar formal, mas já liam e escreviam o mundo com suas histórias de luta e sobrevivência. Assim, a partir das falas, reiteramos a família como sendo “[...] muito influente em decisões profissionais, sobretudo quando estas exigem esforços de conciliação entre a vida profissional e a vida de trabalho, esforços esses que são mais prementes nas professoras-mulheres, dado os múltiplos papéis sociais que assumem” (Sarmiento, 2013, p. 241).

Para os nossos familiares, estar em um curso de licenciatura representa uma possibilidade de acesso ao mundo do trabalho, que se potencializa com a matemática, que ainda

é tida como uma área de difícil acesso e que, tradicionalmente, tem formado poucos estudantes, tendo em vista que nas “[...] disciplinas da área de ciências e matemática a evasão supera a casa dos 50%” (Gatti, 2019, p. 306). Na pesquisa de Felcher e Nachtigall (2024, p. 12), também notamos essa questão no depoimento de um futuro professor de matemática, quando ele reitera que “[...] a profissão docente é valorizada pelos familiares enquanto possibilidade de mudança, possibilidade de uma vida melhor, diferente daquela vivida pelos pais”. Essa noção está presente na memória da FP2, que relaciona sua docência à sua mãe, sempre de forma carinhosa, lembrando o incentivo por ser professora e o entendimento de que seria mais fácil encontrar emprego, por conta do apagão de egressos da licenciatura em matemática.

Ter uma vida melhor é o objetivo de muitas famílias no Brasil, no meu caso, esse sempre foi o foco dos meus pais, que trocaram extensas cargas horárias de trabalho, para que meu irmão e eu tivéssemos acesso a condições básicas, sempre proporcionadas por um salário-mínimo. Aqui nos deparamos com o estudo como possibilidade de transformação da realidade de muitas famílias, sem perder de vista as desigualdades sociais que enfrentamos todos os dias. Por isso, o acesso ao Ensino Superior pode conceber uma oportunidade de mudança, como uma virada na história de muitas famílias e isso certamente mexe com a nossa motivação e escolha profissional. Logo, a IP também é atravessada por questões socioeconômicas, pois essa posição social do indivíduo impacta sua escolha e futuro exercício da profissão.

As narrativas também caminham para um lugar de representatividade da profissão professor, uma vez que nossos entrevistados reiteram o incentivo e a influência de seus professores em sua escolha profissional, bem como algumas marcas deixadas por eles em seu processo de escolarização, que dizem respeito ao seu olhar para a matemática e para o seu impacto na vida dos estudantes.

*Ela também foi uma das professoras que me marcaram. Quando eu falei para ela que **eu queria ser professora**, ela sempre falava assim: **não, você vai, mas você sabe que não vai ser fácil? Porque dar aula não é uma coisa fácil, a docência não é uma coisa fácil, mas você vai, eu vou estar aqui para te incentivar, se você precisar de alguma coisa, eu vou estar por aqui**. E assim, ela foi das professoras que eu tive, foi a que mais me ajudou enquanto eu estava na universidade (Futura Professora 2, ENA, 25 jan. 2024, grifo nosso).*

*Aí eu optei pelo curso de licenciatura por isso, por gostar muito de ser professora, porque **eu já me identificava como professora**, como eu falei, o momento que me marcou como professora **não foi na época da graduação, foi antes da graduação, então eu já me sentia professora**, só foi mesmo para*

conseguir o diploma de professora realmente (Futura Professora 2, ENA, 25 jan. 2024, grifo nosso).

*Esse desenho foi o meu marco para começar a gostar muito de matemática e a pensar sobre ser professor. Ela apresentou esse desenho. Ela disse: vamos assistir isso! Foi a primeira aula da disciplina dela. E a gente viu esse desenho, onde era contada a história da matemática. **Só que era de um jeito que eu comecei a ver a matemática com um olhar diferente** (Futuro Professor 6, ENA, 01 nov. 2023, grifo nosso).*

*Você vê essa interação, você vê que de fato ela é uma pessoa querida. Eu acho que é por isso que eu quis ser professor, para me sentir acolhido, sabe? **Sentir que eu estou fazendo a diferença.** Eu sou admirado pelos meus alunos. Eu acho que a parte de eu ter escolhido ser professor também vem muito disso, de estar rodeado por pessoas, de tentar fazer a diferença, de ser admirado por aquilo que eu faço. E ter mais amigos (Futuro Professor 8, ENA, 26 fev. 2024, grifo nosso).*

As memórias dos nossos entrevistados retratam a representatividade de seus professores, que se desdobra de maneira diferente na vida de cada um. Com a FP2, notamos a figura da professora incentivando-a a também se tornar professora, dizendo que o exercício da docência não é uma tarefa fácil. Já em FP6, conhecemos o seu despertar para a matemática, a partir de um documentário exibido por uma professora de Artes, e isso fez com que ele olhasse a matemática de forma diferente e começasse a cogitar a profissão professor. Por fim, nas falas do FP8 sentimos a sua conexão com a sua professora, por ela ser uma pessoa querida pelos estudantes, e isso fez com que ele também desejasse fazer a diferença. São três desdobramentos que expressam a influência docente como potência para a construção da IP.

Os trechos selecionados dialogam com as motivações e a escolha profissional, que, em muitos casos, acontece antes mesmo da formação inicial. Muitos já se reconhecem na profissão professor, e isso faz com que sua IP comece a ser construída antes mesmo de sua entrada na universidade, como é o caso da FP2, que já se *sentia professora*, já se *identificava como professora*. São representações de si mesmo, que foram reconstruídas pela atividade de narrar, expressando identidades provisórias em diálogo com a influência de seus professores, sendo confrontadas “[...] por uma multiplicidade de identidades possíveis, com as quais poderíamos nos identificar, ao menos temporariamente” (Hall, 2006, p. 32). Apresentados os esforços para a primeira unidade de análise, caminhamos para a próxima, nomeada concepções de matemática.

4.2.2 Concepções de matemática

*Eu acho que todos os professores de matemática que passaram pela minha vida [...], assim, eu me recordo de todos e acho que todos me marcaram desde o primário. Eu consigo lembrar de todos. Às vezes, de outros, eu não consigo lembrar, mas **os professores de matemática, eles me marcaram**. E assim, tem **professores que me marcaram positivamente, tem professores que, de certa forma, me marcaram negativamente** (Futura Professora 1, ENA, 08 dez. 2023, grifo nosso).*

De quais memórias você se orgulha como professor (a) de matemática? Esse questionamento tem me acompanhado durante o exercício da minha docência, tendo em vista que, como professores (as), somos produtores de memórias, antes mesmo do ensino de matemática. Os nossos marcadores subjetivos parecem chegar primeiro em nossas salas de aula, seja na escola e/ou na universidade. Muitos estudantes guardam consigo lembranças de seus professores e isso, de certa forma, contribui para a construção de suas próprias identidades, agora como FPM.

São marcas identitárias que imprimem em nós o exercício de uma docência em movimento, que está sendo construída ao longo da vida e, isso, implica na necessidade de refazermos as pegadas da nossa própria história, para além da dualidade entre positivo e negativo, ou seja, com a narrativa estamos interessados em perceber as sutilezas do passado entrelaçadas ao presente e, há um, possível futuro. Por isso, com esta unidade temática de análise, nos preocupamos com as cicatrizes deixadas por uma certa Matemática, aquela com letra maiúscula, durante a trajetória de escolarização; com o conceito de matemática dos nossos narradores, no sentido da experiência subjetiva de cada um, sem perder de vista a coletividade; como também com os deslocamentos das diferentes matemáticas que foram performadas na fala durante a entrevista.

O trocadilho linguístico está carregado de intencionalidade, como tudo que venho escrevendo durante a pesquisa. São as vozes daqueles com quem conversei, aprendi, ensinei e senti matemática. É claro que aqui a minha escrita está embebida de referências acadêmicas do campo da formação de PEM, como também daquelas experiências que constroem referências vivas para a pesquisa, como é o caso das escolas, universidades e salas de aula pelas quais já passei com o ensino e a formação em matemática.

Sempre me distanciando da Matemática, que não acredito. Sempre me distanciando da Matemática que aprisiona os sujeitos em uma identidade de gênios, que os cristaliza e pouco se abre para as potencialidades da matemática como caminho de ser e estar no mundo. Assim, com

a nossa pesquisa, defendemos uma matemática que “[...] nunca aparece hermética e isolada em relação a outros saberes e campos disciplinares. Não faz sentido falar de uma Matemática (com letra maiúscula), mas de matemática (com letra minúscula) ou então de matemáticas [...]” (Fiorentini; Oliveira, 2013, p. 922), tendo em vista que “[...] as matemáticas são múltiplas dependendo do contexto de prática social [...]” (Fiorentini; Oliveira, 2013, p. 922).

As matemáticas são múltiplas e são atravessadas por diferentes contextos de produção de conhecimento matemático e, por estarmos interessados nas singularidades do nosso território de identidade, o sudoeste baiano, faço aqui um recorte que evidencia a minha chegada em Vitória da Conquista e exemplifica a diversidade matemática entrelaçada às práticas sociais. Lembro que, nos primeiros dias de aula, ali no final do ano de 2022 e no primeiro semestre de 2023, fui surpreendido com algumas falas nos componentes de Estágio Supervisionado, em que eles (as) traziam vivências de suas roças, que iam desde o planejamento, a preparação do solo, o plantio, os cuidados, a colheita e a comercialização em feiras livres. E, durante todo esse processo, percebemos a presença da matemática e como ela faz parte da vida dos camponeses, auxiliando na tomada de decisão para o plantio, na medição da terra, nos cálculos de sementes e irrigação, na análise econômica dos custos da produção, dos preços e da rentabilidade, entre outros. Tudo isso envolve uma matemática da vida. Isso não anula a existência e a importância de outras matemáticas, muito pelo contrário, enriquece. E, como professor de matemática, essa é uma memória que me orgulha, uma narrativa que me desloca a perceber outras formas de se relacionar com a matemática. Por isso, volto a fazer o convite para você - De quais memórias você se orgulha como professor (a) de matemática?

A fala da FP1, no início da unidade temática, nos convida para uma reflexão já anunciada em nossa pesquisa e que, talvez, muitos (as) professores (as) de matemática não se deram conta ou, simplesmente, ignoraram. Estamos falando das marcas positivas e/ou negativas que foram trazidas em sua narrativa e que influenciaram na sua construção identitária. Aqui podemos destacar a reprodução de algumas práticas de nossos professores do passado, que podem ou não ser honradas por nós no presente e, quem sabe, no futuro, tendo em vista que, como dito por Ciampa (2001), uma identidade reflete outra identidade e o seu conjunto reflete a estrutura social. Não dando espaço para o acaso ou mera coincidência quando o assunto é IP, pois esse reflexo impacta no exercício da nossa futura profissão docente.

Esses impactos podem ajudar a construir uma imagem cristalizada da profissão, que parece ser lembrada na fala da FP2, quando ela nos diz em alguns momentos da entrevista

que *Ninguém nunca gosta do professor de matemática*, mas ela teve uma professora, em específico, que a marcou muito, por conta de sua conduta atenta e sensível às necessidades dos estudantes em sala de aula. O que deveria ser uma regra e não uma exceção, nos mostrando, mais uma vez, que vamos deixar marcas, sutis ou não, na vida das pessoas que se implicam no processo de formação humana. E por que não refletirmos sobre as memórias que estão sendo construídas a partir das nossas ações como professores (a) de matemática? Concebendo a memória como parte integrante da IP, que é construída com as experiências de quem se vê, se percebe e se faz educador (a) em matemática.

Tudo isso parece ir na contramão da formação inicial desenvolvida em muitos cursos de Licenciatura em Matemática pelo Brasil, que ainda colocam em um pedestal aspectos que corroboram para o “não gostar” do professor de matemática, como se tivéssemos que ser, extremamente, duros em nossos posicionamentos, frios na produção do conhecimento matemático e neutros a tudo e a todos que habitam o mundo. Precisamos rejeitar essa herança. Quase como se nos dissessem que, para nos tornarmos professores de matemática, nos foi necessária a retirada de toda e qualquer humanidade. “E foi colocado algo no lugar, uma matemática instrumental, fora de contexto, apostilada, dura, ‘neutra’, de pouca compreensão, distante das pessoas, de quem era essa matemática?” (Brião, 2017, p. 40). Ela pode ser ressignificada por cada um de nós e pode estar ligada à forma como a comunicamos para o mundo, pois a nossa concepção de matemática está interligada ao futuro exercício da profissão docente. Afinal, ensinamos aquilo em que acreditamos e isso evidencia uma prática docente carregada de intencionalidade. Como percebemos nas seguintes narrativas.

Eu acho que depende muito de como os professores abordam as coisas, porque, às vezes, dificultam demais e, às vezes, a gente acaba tomando receio daquilo. Mas, pra mim, a matemática continua sendo linda. Apesar de todas as dificuldades (Futura Professora 1, ENA, 08 dez. 2023, grifo nosso).

Eu acho que a matemática, ela perpassa a sociedade. Hoje em dia, para mim, querendo ou não, é a minha vida, porque eu estou me formando para isso, para ser professora de matemática. Então, ela está ali em todos os momentos da minha vida, desde a minha infância até hoje, a minha vida adulta. Não somente para dar aula, para ensinar matemática de fato [...]. Onde é que eu vou usar a matemática? Eu acho que é a pergunta que a gente mais recebe. Onde é que eu vou usar isso, professora? O que isso vai servir na minha vida? Não somente para cumprir tabela, para estar ali no sistema. Você fez matemática, não somente para isso, mas porque perpassa toda a nossa vida. Não é só saber ler e escrever, mas saber entender o que ela é, o que ela está

representando na nossa vida (Futura Professora 2, ENA, 25 jan. 2024, grifo nosso).

Acho que, principalmente, por a gente estar aqui na área da Educação Matemática, a gente consegue enxergar a Matemática de forma mais ampla. Não tão ali centrada nos cálculos e fórmulas, mas acho que de forma mais ampla, que perpassa a vida do ser humano mesmo (Futura Professora 2, ENA, 25 jan. 2024, grifo nosso).

*Matemática, para mim, eu acredito que é uma criação da humanidade para facilitar a nossa vida, para termos um melhor entendimento das coisas e das quantidades das coisas, de como lidar com as coisas. Eu gosto de ver a Matemática não como aquela coisa abstrata. Tipo assim, aquela coisa ali, aérea, intocável. Não, eu gosto de ver a matemática aplicada e eu faço isso com os meus alunos também, que eu tô dando aula no estágio não obrigatório, porque eu gosto que eles visualizem a Matemática. Então, para mim, a matemática, ela é o dia a dia. A gente tá sempre utilizando, ela tá sempre presente nas peças. [...] Sou inexperiente, não tem problema. **Eu preciso desse dinheiro, é a minha área. Então, se é a minha área, eu vou construir o conhecimento ali dentro. E eu fui meter a cara. E assim, tá sendo uma descoberta a cada dia. Eu estou me adaptando ainda em quem sou eu dentro da sala de aula, mas é como eu falei, eu sou aquela professora que eu não gosto que os meus alunos imaginem a matemática como algo somente abstrato. É impossível você ver um quadro meu com um monte de efetue os cálculos. Lá tá sempre uma situação problema e eu gosto muito de utilizar a realidade deles, na situação problema que eu crio, com coisas que eles estão ali no dia a dia e eles agora acham engraçado – ‘Ah, tia, põe meu nome’ ‘Ah, tia, coloca isso aqui’. Então, assim, até nas provas mesmo, que eu elaborei prova agora, eu gosto sempre de estar trazendo essa articulação com a realidade deles, porque eu acho que fica uma matemática mais visual para eles e que faça mais sentido. Acredito eu (Futura Professora 3, ENA, 23 mar. 2024, grifo nosso).***

As concepções de matemática parecem assumir contornos subjetivos na história de cada um dos nossos entrevistados, expressando a complexidade para com uma ciência que está para além do estudo de padrões, estruturas, relações, quantidades, formas e mudanças. Essa percepção também pode ser notada nas narrativas, quando entrelaçam a matemática à realidade, ao contexto e à vida cotidiana. Entendendo a matemática tanto como uma linguagem quanto como uma possibilidade de leitura, escrita e resolução dos problemas do mundo. E aqui não estamos presos ao utilitarismo matemático, que está centrado, historicamente, no paradigma da racionalidade técnica, fortemente distanciado das práticas escolares (Fiorentini; Oliveira, 2013).

Nas palavras da FP1, *a matemática continua sendo linda*. Ela vê beleza na forma como a matemática mobiliza e é mobilizada por nós. Em sua narrativa, percebemos uma concepção de prática do (a) educador (a) matemático (a), que se alinha com as duas primeiras perspectivas

defendidas por Fiorentini e Oliveira (2013), quando sinalizam que, para muitos (as) professores (as), basta somente o domínio do conhecimento matemático, a partir de uma sólida imersão teórica. O que se aproxima da fala da entrevistada, especialmente quando ela nos diz sobre abordagens que supervalorizam a dificuldade como suposta ponte para aprendizagem matemática, e que isso pode nos afastar da produção do conhecimento matemático.

Em contrapartida, notamos na fala da FP2 uma estratégia diferente das memórias relatadas pela FP1. Para a nossa narradora, a matemática *perpassa a sociedade* e está presente *no dia a dia* de cada um de nós, estando em sala de aula *não somente para cumprir tabela, para estar ali no sistema*. A sua narrativa rasga o passado vivido por ela e nos convida para outras formas de experimentação dos processos de ensino e de aprendizagem em matemática, ou melhor dizendo, nos convoca para outras formas de produção de currículo em matemática, aproximando a matemática da escola e da universidade da matemática da vida.

Também não podemos deixar de destacar uma concepção de matemática que flerta com a leitura de mundo, presente nas narrativas da FP2 e dos entrevistados FP6, FP7 e FP8. Para ela, a matemática não se resume a *saber ler e escrever, mas saber entender o que ela é, o que ela está representando em nossa vida*, estando ligada às possibilidades de interpretar o mundo ao nosso redor. Como já dito em Freire (1982, p. 9) “[...] a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, sendo que o mundo em sua obra pode ser entendido como a própria humanidade, a partir das suas complexidades e contradições históricas, culturais e sociais. Por conta disso, quando nos deparamos com essa concepção de matemática, notamos, a partir da narrativa, que a matemática não se dissocia dessa realidade, não está à parte, não está isolada das nuances da vida. Ainda sobre isso, evidenciamos trechos da entrevista do FP6, FP7 e FP8.

Eu acho que a Matemática é a tradução do mundo. Porque muitas coisas da natureza você pode traduzir por meio da Matemática. Então a Matemática é como se fosse o caminho de entender o que é o mundo. De entender o que é a natureza, o que é fora daqui do planeta Terra, do que a gente ainda não descobriu do mundo. Então é como se fosse esse caminho. É a maneira de ler o mundo, de entender como é a natureza, os bichos. E isso, acho que isso é verdade, porque tudo isso pode ser modelado, do comportamento de tudo isso. E por incrível que pareça, a Matemática funciona de um jeito bem organizado, a física também. Então, eu penso assim, acho que é o modo de ver o mundo, de entender, traduzir o mundo, traduzir as coisas. Traduzir a natureza e o mundo (Futuro Professor 6, ENA, 01 nov. 2023, grifo nosso).

[...] a matemática é uma forma de linguagem. É a forma que a gente consegue se expressar e ler o mundo. A Matemática, eu a vejo como uma forma de linguagem. Eu vou utilizar a Matemática para entender determinada

coisa, vou aplicar a Matemática para entender um pouco mais da natureza, para entender o comportamento humano, para entender o universo, entender tudo por meio dessa linguagem matemática (Futuro Professor 7, ENA, 02 out. 2023, grifo nosso).

*Eu teria duas respostas, uma mais acadêmica, para dizer que **a Matemática é uma forma de ver o mundo, se expressar e resolver problemas, uma forma de interação entre o homem e a natureza, uma forma de codificar a natureza, os processos e tudo que é envolvido.** Em uma resposta mais afetiva, eu acho que **a Matemática também é uma forma de interação entre as pessoas [...]** (Futuro Professor 8, ENA, 26 fev. 2024, grifo nosso).*

As respostas trazidas por nossos entrevistados expandem nossa compreensão sobre a matemática, muito por conta da sua relação com a *natureza*, sendo ela, também, uma *linguagem* que nos ajuda a compreender em profundidade os padrões, simetrias, proporções e relações. Assim, a matemática “[...] também precisa ser compreendida em sua relação com o mundo, enquanto instrumento de leitura e compreensão da realidade e de intervenção social, o que implica em uma análise crítica desse conhecimento” (Fiorentini; Oliveira, 2013, p. 925). Analisar criticamente a produção do conhecimento matemático implica, sobretudo, em uma sensibilidade para com os diferentes sujeitos e suas existências de mundo. Só assim, aprenderemos, antes de tudo, a respeitar a existência do outro e, com isso, reconhecer a sua identidade enquanto potência. Dessa forma, conseguimos destacar a leitura, a interpretação e a resolução dos problemas do mundo pela matemática, como parte, também, da construção da IP do (a) futuro (a) professor (a), tendo em vista que esse processo envolve uma sensibilidade analítica para com as encruzilhadas narrativas de nossas existências e, isso, envolve a percepção de si e do outro como sujeito histórico, cultural, social e político.

Outros deslocamentos também ecoaram das vozes dos nossos narradores, como é o caso da continuação da fala sobre matemática do FP8.

Eu acho que você ensinar é difícil, mas para mim [...], a matemática também é uma forma de sobrevivência. O saber matemático como uma forma de sobrevivência. Acho que na minha história ele se enquadra muito nisso. Porque era a forma que eu utilizava para me aproximar das pessoas. O conhecimento que eu tinha em matemática me ajudava a passar esse conhecimento para o próximo, era uma forma de interação. E como eu tinha dificuldade de iniciar diálogos ou de fazer amigos, eu utilizava a matemática para isso (Futuro Professor 8, ENA, 26 fev. 2024, grifo nosso).

A fala dele me marcou muito. Fui dilacerado em suas palavras. Desde muito cedo eu entendi isso e vi como essas estratégias de resistência se materializaram em meu corpo. Quando

ele nos diz que *a matemática também é uma forma de sobrevivência*, ele quer nos mostrar que alguns corpos são socialmente mais aceitos do que outros, assim como algumas identidades. Sabemos que essa discussão não faz parte do nosso referencial teórico, mas aqui estamos diante de uma questão que tem como referência a nossa comunidade, que enfrenta e sente na pele suas palavras. Sua voz não será silenciada. Sua identidade não será silenciada. Isso nos mostra que falar da IP de FPM também é falar de uma identidade que está entrelaçada a questões de gênero, raça e classe, pois, de forma indissociável, elas nos tocam todos os dias. Também percebemos que saber matemática parece conceber aos nossos corpos um certo passaporte de sobrevivência para ocuparmos determinados lugares. Eu fiz isso durante muito tempo.

A forma com que mobilizamos a matemática diz muito sobre a nossa identidade como professores (as), afinal, ensinamos aquilo em que acreditamos e isso está carregado de intencionalidade. Com as narrativas, percebemos que a matemática está relacionada a uma dimensão instrumental, cognitiva, estética, histórica, cultural, social, que recai no contexto educacional, sem perder de vista o aspecto afetivo, que percebe a matemática como possibilidade de cuidado da própria vida, como uma dimensão de sobrevivência. Essas nuances da matemática não se anulam, muito pelo contrário, expandem os horizontes da consciência para a produção de outras leituras de mundo. Falar de IP de FPM também é debater o cuidado da própria vida que, aqui para nós, denominamos, gentilmente, como dimensão de sobrevivência.

Tudo isso para nos mostrar que a forma com que lidamos ou que nos deixamos afetar pela matemática pode ser uma chave de acesso ao nosso território identitário e, isso, pode estar conectado com as memórias que (re)significam o nosso percurso formativo na docência em matemática. Algo semelhante aparece no estudo de Marcelo (2009, p. 118), quando ele nos diz que “[...] uma das chaves de identidade profissional [...] é proporcionada, sem sombra de dúvida, pelo conteúdo que se ensina”. Por isso, a importância de construirmos uma unidade temática com os fragmentos narrativos que dialogam com a nossa concepção e relação com a matemática. Essa chave pode abrir em nós portas das quais queríamos nos esconder, pois o acesso ao universo subjetivo dos processos identitários está “[...] recheado de dúvidas, de desconfortos, de lugares incomuns, dos quais algumas vezes desejamos superação, em outras, que nos viram do avesso e nos faz querer explorar mais” (Brião, 2017, p. 46).

A matemática também se apresenta, na fala da FP5, como *oportunidade*, como alternativa de mudança de realidade. Para ela, desde o início, a

*[...] matemática foi a **oportunidade**. As portas começaram a se abrir ali. Quando eu me descobri alguma coisa que eu gostava. Comecei a participar de projetos da escola, como a monitoria. Comecei a ir para esses eventos da OBMEP. Tanto é que eu acredito que foi **a primeira vez, que eu me lembro, que eu fui a Vitória da Conquista, por conta da OBMEP**. Tinha aquelas premiações que a prefeitura propõe e aí a gente ia receber. E assim, eu lembro que **eu ficava encantada**. Que eu queria, porque eu queria ir estudar em Conquista e começar por aí, porque é mais perto da minha cidade e não queria ir embora daqui também. **Foi a partir dela que eu descobri muita coisa** (Futura Professora 5, ENA, 30 mai. 2024, grifo nosso).*

Ela foi a primeira a ingressar em uma universidade. E isso, em sua narrativa, fica forte desde a sua infância, tendo seus pais como seus incentivadores, por visualizarem nos estudos uma oportunidade de ressignificação da própria história. Vale destacar também que ela, assim como a maioria dos nossos narradores, é da zona rural, por isso teve experiências com a modalidade de ensino da educação do campo, que é marcada, historicamente, pela luta dos movimentos sociais, “[...] junto aos trabalhadores que estão inseridos no meio rural, e tem como intuito subsidiar uma educação que atenda as particularidades dos sujeitos que vivem nesse ambiente” (Santos; Raic, 2024, p. 6).

O atendimento das particularidades dos sujeitos implica em considerarmos suas identidades em articulação com as questões sociais, culturais e históricas do território e, aqui, não podemos perder de vista a instituição escola como sendo um dos agentes fundamentais para essa construção. São processos de ordem individual, mas que dizem respeito, também, a um coletivo, especialmente quando notamos as trajetórias pessoais e profissionais de muitos dos nossos discentes na UESB, que vêm do campo ao campus todos os dias, trazendo nas suas mochilas os sonhos de uma geração, os conhecimentos e as práticas de suas comunidades e as experiências que enriquecem todo o processo formativo.

A sua narrativa nos mostra que os estudos são muito mais do que a aquisição de conhecimentos formais, estamos falando de *oportunidade*, de possibilidades de mudança de toda uma linhagem familiar, na busca por melhores condições de vida, mediante os enfrentamentos da zona rural. A escola, nesse contexto, não deveria enclausurar o ensino de matemática, que se pauta, por vezes, no distanciamento da nossa realidade. Muito pelo contrário, a escola, como território de disputa de narrativa, necessitaria se apropriar dos saberes locais e utilizá-los no ensino de matemática, tendo os sujeitos como protagonistas no processo de ensino e de aprendizagem.

Sabemos que, nem sempre, é isso que acontece, pois ainda ouço histórias na formação inicial que perpetuam uma única Matemática, como aquela que pouco dialoga com a modalidade de ensino da Educação do Campo. Tema que, segundo as autoras Martins e Fanizzi (2023, p. 20-21), ainda é pouco investigado, sendo ainda necessários “[...] estudos mais alargados sobre as possibilidades e os enfrentamentos referentes aos processos do ensinar-aprender matemática no campo e a importância do professor e suas práticas pedagógicas em interface com as políticas públicas de Educação do Campo, no ensino da matemática”. E, tratando-se disso, também destacamos trechos da narrativa da FP1 e do FP7.

*E aí, depois, quando teve essa mudança de professora, que veio outra de Conquista e aí ela deu aula lá, na zona urbana, e aqui, na zona rural, ela começou a tratar lá da mesma forma que aqui. Então, ela não diferenciou o ensino. E acredito que tem essa diferença da prática de ensino. **Principalmente porque são outras pessoas. São sujeitos diferentes.** (Futura Professora 1, ENA, 08 dez. 2023, grifo nosso).*

*Vamos lá, todo mundo, os alunos pequenos aprendendo alguma coisa. Os livros eram bem limitados, então, a maioria dos materiais meu pai fazia. Ele usava garrafa PET, papelão e fazia coisas. Desde essa época, que tinha - Vamos montar um robô? Quais formas geométricas que dão certo em um robô de papelão? Trabalhava todo esse processo da matemática um pouco mais lúdica e de acordo com a nossa realidade. **E já quando eu fui pra escola da cidade, a matemática era completamente abstrata. Só tinha conta, não tinha mais essa parte assim. Vai lá e calcula isso, resolva isso e qual o valor disso.** Eu não chegava, nunca chegava a ver. Nossa, onde eu vou usar isso na minha vida? Eu não conseguia mais. Eu vi a matemática como uma coisa que eu vou usar, eu vi a matemática como uma coisa completamente teórica. **Que tá lá, tá lá... Não tá aqui** (Futuro Professor 7, ENA, 02 out. 2023, grifo nosso).*

Antes de seguir com a escrita, é preciso demarcar o afastamento de todo o processo de culpabilização, pois sabemos que as nossas atitudes como professores (as) estão interligadas a um bojo de complexidades do trabalho docente. Por isso, reivindicamos a produção de narrativas autobiográficas como espaço seguro de reflexão, a partir da construção de um “[...] solo fértil para a compreensão do professor de matemática e da arte de suas aprendizagens, e a sala de aula se apresenta assim como um ambiente criativo, vivo e encantador” (Brião, 2017, p. 38). Que possamos seguir encantados com a produção da nossa tese. Que possamos seguir encantados por nossas narrativas de vida e formação.

As memórias da FP1 nos mostram a importância da problematização das diferentes práticas sociais para o ensino de matemática (Fiorentini; Oliveira, 2013), em que uma professora não se atentou para a matemática mobilizada e requerida em diferentes contextos.

Desconsiderando as especificidades do campo, ao reproduzir no espaço rural as mesmas práticas do contexto urbano, isso também nos mostra uma certa ideia de homogeneização do ensino de matemática pela professora, que não acolhe as necessidades formativas dos sujeitos.

Até quando vamos ouvir esse tipo de história? Histórias como essas estão carregadas de subjetividades, tendo suas identidades marcadas por um modo de vida próprio, distinto da zona urbana. A narrativa da FP1 denuncia a invisibilização da Educação do Campo, que ainda enfrenta o deslocamento de práticas pedagógicas urbanas para o rural, sem o respeito à identidade dos sujeitos do campo. Quando isso acontece, presenciamos um ensino de matemática que pouco dialoga com a realidade e a cultura do campo, por isso, precisamos ter o “[...] cuidado para não ceder a uma prática de ensino simplista, mecanizada e superficial da matemática, desconexa com a realidade vivida, apolítica e sem sentido, que não corresponde às necessidades dos estudantes, precisa ser redobrado quando nos referimos à Educação do Campo” (Martins, Fanizzi, 2023, p. 19).

Na fala do FP7, percebemos que a matemática do campo é diferente da matemática da cidade; também conseguimos notar pouco ou quase nenhum diálogo entre elas. Para além disso, as falas dos nossos entrevistados sugerem uma certa valorização da matemática da cidade, tendo em vista que ela foi reproduzida no campo, isso na fala da FP1 e foi supervalorizada em sua forma abstrata e teórica, isso na fala do FP7. O trecho em questão revela o abismo existente entre o ensino de matemática no campo e na cidade, que parece ser aprofundado pela prática despreocupada de muitos professores, concebendo à matemática um caráter exclusivamente formalista e técnico.

Como se a matemática não tivesse compromisso com a vida e servisse para um fim em si mesma. Essa matemática não dialoga com a formação de cidadãos críticos e reflexivos, muito pelo contrário, parece ter compromisso com outras instâncias, justamente pelo fato de não promover a problematização matemática nos mais variados contextos sociais, históricos e culturais; isso inclui o campo e a cidade como espaços de legitimação de uma matemática viva, que é produzida a partir das nossas necessidades. Tanto que, em sua narrativa, ele nos diz que ela *tá lá, tá lá... Não tá aqui* no campo, revelando, mais uma vez, tal dicotomia.

Com esses dizeres e com tudo o que abordamos ao longo da unidade temática, tentamos expressar em palavras as leituras interpretativas das subjetividades narradas por cada um de nossos entrevistados, percorrendo desde cicatrizes deixadas pela Matemática, suas múltiplas concepções e deslocamentos performados ao longo da trajetória de escolarização. São contatos

com as diferentes matemáticas e como eles podem influenciar a produção identitária de cada futuro (a) professor (a). Aqui esbarramos na subjetividade de cada indivíduo, de cada universo, de cada pessoa que se desafia a se (re)conhecer na profissão docente.

O que podemos dizer até o momento é que, para se tornar professor (a) de matemática, não basta o período de formação inicial, território a ser explorado na próxima unidade temática. Estamos diante de uma complexidade formativa, em que não temos um mesmo resultado para cada um dos problemas enfrentados por nossos entrevistados; as tentativas de respostas são diversas, por estarmos tratando de pessoas diferentes. E quais as conexões de tudo isso? Por hora, como um dos narradores da nossa tese, reitero que cada uma das experiências com a matemática, direta ou indiretamente, está ligada à produção da nossa IP.

Não posso deixar de mencionar o quanto as marcas negativas constituem quem somos ou quem queremos ser, quase como um contraexemplo a ser ou não seguido. Por fim, como professores (as) precisamos ampliar e melhorar a nossa compreensão matemática (Fiorentini; Oliveira, 2013) “[...] para poder ensiná-la bem, isto é, não basta saber fazer matemática ou resolver exercícios e problemas para ensiná-la, é necessário, também, ter um saber sobre esse conhecimento” (Fiorentini; Oliveira, 2013, p. 929). Precisamos descristalizar o conhecimento matemático que está envolto em nossa profissão e isso implica (re)conhecer a nós mesmos como sujeitos da nossa própria história de vida e formação. É nesse movimento de olhar para quem somos que se abre o caminho para a formação inicial, tema que abordamos a seguir.

4.2.3 Formação inicial

Quando eu entrei, foi um baque. Quando eu entrei, foi tudo o que eu não esperava, digamos assim. Porque eu esperava que eu ia aprender a aprofundar as coisas que eu aprendi na Educação Básica. Aprender de fato a dar aula, aprofundar nos conteúdos e ter essa prática como professora. E aí, no primeiro semestre, quando eu entrei e peguei aquelas matérias todas de exatas, de matemática, fazendo uma revisão e eu não sabia de nada daquela revisão. E aí, falavam que eram coisas que eu tinha que saber. Eu não vi isso no meu Ensino Médio. Meu Deus do céu, o que tá acontecendo? Eu não estava entendendo nada. Foi assim, um baque, como um tapa na cara [...]. Eu tô gostando do curso, apesar dessa parte das disciplinas, do curso ter muita parte de exatas. Parece muito um bacharel, mas não parece muito ser uma licenciatura, eu tô gostando e não vejo a hora de sair (Futura Professora I, ENA, 08 dez. 2023, grifo nosso).

Não gostei, no primeiro momento do curso, por ser, totalmente, algo que eu não imaginava que fosse. Quando eu entrei para a UESB, eu nem olhei nem o fluxograma do curso. Então eu não sabia o que me esperava (Futura Professora 2, ENA, 25 jan. 2024, grifo nosso).

*No primeiro momento, o curso, para mim, foi algo totalmente distante do que eu imaginava. Eu vou fazer graduação, só que aí eu vou ver o quê? Eu vou ver os assuntos do Ensino Médio? Só que de forma um pouco mais aprofundada? E aí eu estava crente que era isso também. **E aí cheguei, decepção na hora.** Nada daquilo que a gente tá esperando. **Nunca tinha visto uma demonstração na vida.** Nunca tinha ido para uma recuperação na minha vida inteira. Falei assim, eu não estudei o suficiente para passar na prova do professor. Aí chorei demais, chorei, chorei, chorei, chorei. Aí depois voltei e aí o pessoal falando: - Não, **a nota não te define**, vai ser assim mesmo. Durante o curso, você vai passar por outras recuperações, provavelmente (Futura Professora 2, ENA, 25 jan. 2024, grifo nosso).*

*Eu fui para a matemática, era mais meu curso. **Porque, quando a gente entra na universidade, a gente vê que é uma coisa totalmente diferente. Porque eu também cheguei, assim, muito crua.** Eu não sei o que eu estava esperando, se era aquela matemática básica, mas eu vi que dentro do curso é uma coisa um pouco mais aprofundada. E mesmo assim eu não me arrependo. Eu faria de novo (Futura Professora 4, ENA, 24 abr. 2024, grifo nosso).*

*Acho que foi quase um ano de graduação eu pensando: **O que eu estou caçando aqui?** Eu não quero ser professora, sabe? Mas hoje não, hoje eu já consigo olhar e refletir sobre. **As pessoas me perguntam e eu falo que eu faço licenciatura em matemática e que eu vou ser professora de matemática** (Futura Professora 5, ENA, 30 mai. 2024, grifo nosso).*

A chegada na universidade parece representar uma ruptura na vida da maioria dos (as) entrevistados (as), em especial na fala das futuras professoras de matemática. *O que tá acontecendo? O que eu estou caçando aqui?* São alguns dos questionamentos realizados nos primeiros períodos de aula, em que nos deparamos pelos corredores com uma gama de sonhos e expectativas para com o processo de formação inicial. Essas rupturas fazem parte do nosso percurso formativo como professores (as) de matemática, por representarem uma necessidade, uma porta para o desconhecido, uma brecha de recordação do vivido.

Como uma metáfora, gosto de imaginar os primeiros contatos com a graduação a partir de uma mala de sonhos e expectativas para um novo universo - a universidade. O sonho de ser professor (a), de mudar de vida, de buscar melhores condições, de voltar para a cidade natal e dar aulas lá, entre tantos outros. A expectativa de aprender, de ensinar, de ir bem nas disciplinas, de ser acolhido (a) em sala de aula, de ser um (a) bom (a) professor (a), de me tornar “alguém na vida”. Sonho e expectativa parecem faces da mesma moeda e estão intimamente ligados à nossa construção identitária, por destravarem em nós o movimento de busca por uma IP. As

narrativas nos convidam para esse movimento o tempo todo, estando para além de um processo de escuta atenta e sensível, tendo em vista que muitas dessas histórias dialogam com a nossa trajetória pessoal e profissional.

E, como um dos narradores desta história, sigo mexido com as histórias contadas em nossa tese. E, mais do que me colocar em um lugar de escuta, tenho tentado me deslocar na pesquisa com narrativas para um outro lugar, que, por hora, parece ser de estranhamento como formador de professores (as) de matemática. O estranhamento de produzir uma pesquisa de dentro, de produzir uma pesquisa que não se preocupa com respostas prontas e acabadas para o campo da formação de professores (as) de matemática. O estranhamento de saber que essas histórias narradas falam de nós, formadores (as) e que não há formas de serem apagadas, muito pelo contrário, elas foram eternizadas em nossa tese. Isso que dá produzir uma pesquisa com narrativas, pois, à medida que vamos tecendo os movimentos de análise, vamos nos desprendendo e ressignificando muitas coisas do vivido.

E é com esses estranhamentos que construímos esta unidade temática de análise, partindo das tramas de ruptura para com a chegada na universidade; seguindo pelas marcas negativas e positivas durante a caminhada formativa e, por fim, tensionamos a formação inicial na licenciatura em matemática, que, por vezes, segue povoada por formadores (as) que insistem em não se reconhecer como tal. O conjunto de trechos iniciais nos mostra o choque de realidade vivenciado por diversos estudantes ao ingressarem no curso de licenciatura em matemática, perpassando pela expectativa inicial contraposta pela realidade, pelo impacto emocional, pelo formato do curso e pela reconstrução de sentido durante todo o processo formativo.

Nas falas, percebemos que foi um *baque*, como uma espécie de *tapa na cara* mesmo, como se o curso representasse algo que elas não imaginavam, estando distante de suas realidades, como notamos na entrevista da FP1, FP2, FP4 e FP5. Isso revela um descompasso com relação à matemática escolar e à matemática acadêmica, fortemente marcado na fala das narradoras, que expressam dificuldade em visualizar uma ponte entre os dois universos - universidade e escola. As memórias narradas parecem nos dizer mais sobre muros do que, efetivamente, pontes entre esses espaços; por isso destacamos o currículo de matemática como um elemento valioso na nossa construção identitária, uma vez que com ele materializamos nossas visões de matemática no mundo.

Problematizar currículo, nesse sentido, é também repensar as fronteiras entre a matemática escolar e a matemática acadêmica, reconhecendo as tensões, os silenciamentos e as

possibilidades de diálogo que atravessam a formação de professores (as) de matemática. Sem perder de vista o entrelaçar das unidades de análise, que podem ser experienciadas por nós de forma tanto individual quanto coletiva, pois agregam reflexões à nossa profissão, tendo como *locus* formativo o curso de licenciatura, que, em linhas gerais,

[...] têm sido alvo de inúmeras críticas, tanto da parte de pesquisadores como de professores formadores, de egressos e de licenciandos. Essas críticas referem-se aos **currículos**, sobretudo às disciplinas específicas, às metodologias de ensino das aulas, ao distanciamento ou desconexão entre práticas de formação e as práticas de ensinar e aprender na escola básica, à falta de diálogo entre disciplinas específicas e as de formação didático-pedagógica, ao isolamento do estágio, entre outras (Fiorentini; Oliveira, 2013, p. 919, grifo nosso).

O currículo como percurso formativo do sujeito que ingressa no curso de Licenciatura em Matemática e que, ao longo dessa caminhada, se depara com o choque de realidade, como resultado da desconexão entre a matemática mobilizada na universidade e na escola. Em outras palavras, a partir dos fragmentos de história, visualizamos uma formação docente como espaço de travessias identitárias, que não se inicia, necessariamente, no ingresso do curso, mas sim, prolonga-se com a sua chegada. Essas travessias identitárias são materializadas pelo exercício do currículo na licenciatura em matemática, e isso é percebido de forma diferente pelos sujeitos.

Por isso, tratamos a formação inicial com todo o respeito e complexidade, partindo do pressuposto de que a “[...] licenciatura em matemática visa formar o profissional da educação matemática” (Fiorentini; Oliveira, 2013, p. 920), dito de outra forma, o (a) professor (a) de matemática. E, muito embora estejamos notando avanços no campo da formação de professores, especialmente com relação a uma concepção de currículo mais integradora, que procura entender o professor como profissional, ainda nos deparamos com posturas que refletem, na maioria dos casos, formatos tradicionais de reprodução das dicotomias já existentes (Melo; Sousa; Silva, 2021). Produzir dicotomias é produzir separação entre a universidade e a escola, concebendo à matemática acadêmica um certo status de superioridade frente à matemática escolar.

Com isso, corremos um sério risco, metaforicamente, de produzirmos uma “formação Frankenstein” (Brião, 2017), que reúna um apanhado de partes de indivíduos diferentes entrelaçadas entre si, dando forma a algo, a alguém, a uma identidade. Resta-nos questionar: *Que tipo de identidade profissional estamos formando no curso de licenciatura em matemática?*

A quem interessa esse tipo de formação? Que pouco dialoga com os sujeitos, que apresenta uma matemática pautada pelo “[...] excesso de formalidade, [...] supervalorização do saber acadêmico em sua forma abstrata, em contraste com as formas que o conhecimento matemático adquire no processo de aprendizagem no contexto escolar, certamente cria obstáculos ao bom desempenho do professor [...]” (Fiorentini; Oliveira, 2013, p. 931) em seus contextos de atuação profissional.

E, mais do que isso, precisamos colocar em xeque a formação que está sendo ofertada e problematizar a IP do curso de licenciatura em matemática, que, como o nome já diz, deveria ser uma licenciatura e não um bacharelado disfarçado. Até quando iremos perpetuar essa história na formação de professores (as) de matemática? Com as falas das nossas entrevistadas, percebemos que ainda enfrentamos resquícios dessa configuração formativa, que insiste no distanciamento das práticas escolares, das relações durante o curso e dos diálogos sobre o processo de tornar-se professor (a) de matemática.

Eu acho que vem muito dessa questão da educação matemática. Para mim, as matérias de matemática pura e aplicada não nos formavam muito para ser professor, não. Para mim, era mais assim na questão bacharel, ser matemático. Mas, na questão de ser professor, não. Eu acho que são mais as disciplinas específicas de educação matemática, e aí vem a questão dos estágios e das práticas de ensino. Eu acredito que ajudou muito as discussões realizadas nessas disciplinas (Futura Professora 2, ENA, 25 jan. 2024, grifo nosso).

Desde a minha chegada ao curso de Licenciatura em Matemática da UESB, tenho percebido esse distanciamento, que se confirma com as memórias da FP2 e também pode ser notado nas demais falas. Às vezes, fico pensando que estamos vivendo uma espécie de “cabo de guerra” na formação inicial de professores (as) de matemática, como se cada grupo fosse responsável por um amontoado de disciplinas e estivesse lutando para executá-las bem, afinal temos um Projeto Político de Curso (PPC) recheado de orientações para a organização do currículo na formação inicial.

E, nessa disputa, mesmo que de forma indireta, todos sofrem, em maior ou menor grau, em especial os (as) nossos (as) FPM. O sofrimento segue sendo denunciado nas narrativas produzidas em nossa tese. O sofrimento pode ser encontrado nos corredores da universidade. O sofrimento tem se materializado nas nossas pequenas ações do dia a dia. Isso tem acontecido e não podemos deixar de registrar na escrita.

Ironicamente, durante a minha formação inicial como professor de matemática, fui preparado para ter um domínio sólido do conhecimento matemático. Como nos lembram Fiorentini e Oliveira (2013, p. 926), “[...] o termo sólido lembra rigidez e imobilidade; isto é, algo que por ser estruturado e pleno é, simultaneamente, pronto, acabado ou cristalizado, não abrindo espaço para o aluno explorar, interpretar, investigar e criar”. Sólido ao ponto de receber um conselho do coordenador sobre o meu trabalho de conclusão de curso, que, na época, já problematizava a formação de professores. Para ele, aquela produção não deveria existir, pois não se enquadrava nas temáticas dispostas em um antigo manual de orientações do curso. Para o meu coordenador, eu deveria inserir “ensino de matemática” no título, para que o trabalho se tornasse mais aceitável. Desde aquela nossa conversa, ainda na graduação, percebi o descaso com a formação de professores (as), como se ela fosse menor frente às outras áreas de conhecimento.

Tudo isso me formou de alguma forma. Naquele curso, adquiri uma identidade possível. Lembro que uma vez um professor me disse que eu não deveria estudar Educação Matemática, que isso era bijuteria. Para ele, eu deveria me preocupar com os verdadeiros tesouros da matemática. E olha onde eu estou: em um curso de Licenciatura em Matemática, na área de Educação Matemática e, mais do que isso, me preocupando com a formação de professores (as), esse é o meu maior tesouro: ter a oportunidade de formar o sujeito professor.

Entendemos as múltiplas camadas da formação de professores (as) de matemática, especialmente no contexto do século XXI. Com a nossa escrita, não estamos romantizando o processo e muito menos oferecendo uma perspectiva dissociada da realidade. Muito pelo contrário, com as nossas palavras, queremos semear um esperançar em movimento, uma esperança coletiva para o exercício do trabalho docente. Isso não quer dizer fechar os olhos para os nossos enfrentamentos diários, pois temos visto, não só na UESB, dificuldades estruturais no campo da formação de PEM. Aqui precisamos posicionar o papel do Estado.

Por isso, com nossa pesquisa, provocamos outros modos de se conceber o processo de tornar-se professor (a) de matemática, estando preocupados com as travessias identitárias do sujeito e, para que isso ocorra, necessitamos de um agir coletivo em nossos cursos para que a “[...] formação se efetive e essa tomada de consciência seja possível é necessário um (re) encontro da licenciatura com o seu propósito, o de formar professores” (Melo; Sousa; Silva, 2021, p. 258), visto que “[...] a maneira como as coisas estão postas atualmente as licenciaturas remete a antigos moldes da formação docente, que priorizam o saber científico da área a ser

ensinada em detrimento dos saberes específicos da docência” (Melo; Sousa; Silva, 2021, p. 258). Precisamos despertar e parar de encarar a formação de professores (as) de matemática como um processo mecânico de construção de moldes que cristalizam a identidade do (a) futuro (a) professor (a) de matemática. Esses moldes estão esvaziados de vida.

Ainda com as primeiras impressões, notamos o quanto os (as) formadores (as) são importantes durante o curso de Licenciatura em Matemática, haja vista que “[...] a ação dos docentes da licenciatura é, de fato, uma grande responsável no processo de construção identitária do formando” (Melo; Sousa; Silva, 2021, p. 260). Isso pode ser percebido no trecho a seguir.

Logo no primeiro semestre, a gente tem aquele contato, assim, com os professores. Logo de cara, no primeiro semestre, parece que aprendemos a amar os professores de educação matemática e odiar os professores de matemática. Porque, assim, eu acredito que o professor, aqui na graduação, tem que entender que ele está formando professores. Eles não estão formando pessoas que vão ser bacharéis em matemática. Então eu percebo que eles são muito distantes dessa realidade de estou ensinando alguém que vai ensinar pessoas. E assim, sempre, meus maiores exemplos vão ser os professores da educação. E, principalmente, porque não é porque é da educação que vai ser leve também. Quando eu tive a disciplina de teorias e tendências da educação matemática, foi quando eu tive esse contato com uma educação mais livre, que deixa você mais confortável para aprender e sem aquela pressão toda. Só que, assim, tem os de matemática que eu percebo que são humanos, não são todos carrascos (Futura Professora 3, ENA, 23 mar. 2024, grifo nosso).

As palavras da FP3 nos cortam de alguma forma, provocando um misto de sentimentos. Por hora, fico com a vergonha, justamente, por perceber que, para alguns, a formação de professores (as) de matemática ainda tem sido entendida como menos importante. A narrativa nos apresenta uma dinâmica de sentimentos contraditórios que impacta a construção da nossa IP, a partir do prisma das relações que são construídas durante o processo formativo. O trecho também desdobra algumas das faces do distanciamento, que não necessariamente está ligado à presença física, visto que, com a narrativa da entrevistada, também percebemos o distanciamento da realidade escolar e da tomada de consciência crítica.

Já no final da fala, ela nos conta que não são todos os formadores que são *carrascos*, deixando evidente que existem aqueles que são *humanos*. Nesse momento, a voz da nossa narradora se torna minha voz também! E reiteramos, juntas e juntos, a necessidade de humanizar nossas práticas na formação de professores (as) de matemática. Gosto de dizer que,

antes de nos tornarmos professores (as) de matemática, nos tornamos professores (as), ou seja, a adjetivação vem depois. Tudo isso acontece no plano da vida, da humanidade, que se desdobra a partir das múltiplas relações que tornam o sujeito quem ele é. Isso não é estático! É um movimento repleto de travessias identitárias, por caminhos (des)conhecidos que nos levam a uma compreensão aprofundada do eu, do nós e do outro.

Em vista disso, **urge humanizar cada vez mais os espaços de formação**, começando pelos cursos de licenciatura. Soma-se a essa necessidade a importância de quebrarmos os paradigmas que levam os cursos de licenciatura nas áreas das ciências exatas – em particular os de Matemática – a uma direção oposta da formação docente. Não é porque lecionará uma disciplina que tem sido árdua no desempenho estudantil, que o professor de Matemática em formação deve adquirir uma postura “professoresca”, dura, fechada às problemáticas da Educação. Muito pelo contrário. Justamente por não ter ainda atingido, de maneira global, o bem querer dos alunos, ainda sendo considerada uma das disciplinas mais rejeitadas da Educação Básica, a formação do professor de Matemática tem o dever de andar de mãos dadas com os saberes pedagógicos, entendendo estes como meio para efetivar o ensino dos conteúdos matemáticos necessários para a socialização do aluno (Melo; Sousa; Silva, 2021, p. 258, grifo nosso).

A humanização dos espaços de formação de professores (as) de matemática pode contribuir com a ruptura do paradigma da racionalidade técnica, voltado exclusivamente para conteúdos e métodos, a partir do reconhecimento do sujeito em formação e do seu bojo de histórias de vida. Essa é uma ideia potente, exige de nós outras lógicas, outros modos de se formar professores (as), que não sejam extritamente técnicos, mas também sensíveis às múltiplas leituras de mundo. Como também reflexivos para com as diferentes produções de conhecimento matemático e éticos ao ponto de entender o cuidado de si como cuidado do outro. Com isso, podemos afirmar que, quando humanizamos os espaços de formação de professores (as) de matemática, estamos caminhando para o fortalecimento da IP, a partir dos encontros, dos diálogos e das trocas de experiências durante todo o processo formativo.

Atitudes como essas contribuem para a criação de um ambiente formativo saudável, que favoreça a formação de sujeitos críticos sobre a sua própria prática, como também reflexivos para com a sua formação matemática. “Trata-se de entender o real papel das licenciaturas em Matemática, que é formar professores, não matemáticos” (Melo; Sousa; Silva, 2021, p. 259). Esse entendimento parece não estar claro no curso de Licenciatura em Matemática da UESB, o que implica diretamente no processo identitário dos (as) nossos (as) FPM, como podemos perceber na fala do FP6.

*Eu acho que tem até um pouco de impasse. Porque, sabe, às vezes, **aquele professor específico que está naquela disciplina te induz a se sentir como um matemático. Aí você chega numa outra disciplina, o professor te induz a se sentir como professor. Só que aí você vê um reflexo gigante. Não é um reflexo, é um contraste bem grande** (Futuro Professor 6, ENA, 01 nov. 2023, grifo nosso).*

A sua narrativa evidencia uma problemática do nosso curso de licenciatura em matemática, por retratar o *contraste* vivenciado nas disciplinas ao longo do período de formação inicial. Essas perspectivas contrárias alimentam as dicotomias já existentes e “[...] são potencialmente problemáticas, e culpadas, em boa parte, pelo quadro atual da formação docente e do desempenho educativo” (Melo; Sousa; Silva, 2021, p. 259). Embora estejamos em um espaço de formação de professores (as), ainda nos deparamos com ações que tentam legitimar o bacharelado.

Sobre isso, com as narrativas produzidas, temos elementos suficientes para afirmar que o curso carece de IP. A tentativa de cada um fazer o seu, cada um dar conta da sua disciplina, cada um dar conta da sua sala de aula, não dá conta de formar bem o (a) nosso (a) futuro (a) professor (a) de matemática. A humanização dos espaços de formação precisa vir acompanhada da coletividade como potência formativa do sujeito que se desafia a tornar-se professor (a) de matemática. Com a narrativa, percebemos as tentativas de formadores (as) de diferentes áreas, mas isso pouco dialoga com o nosso narrador, que ainda se sente deslocado, uma vez que

Ao ser formado em um ambiente de respeito, que valoriza as suas identidades, esse professor terá experienciado um ambiente ético de diferenças. Ao ter exposto suas opiniões e ter discutido sobre elas em um amplo espaço de debate sobre a docência, esse professor terá dado o primeiro passo para refletir sobre suas práticas em suas salas de aula. **A docência é algo muito pessoal, por isso talvez queiram neutralizar a pessoa do professor, o transformando em outra coisa, em cópias de nós formadores.** Depois de todo esse caminhar narrativo, penso que desabrochamentos seriam melhores do que desfigurações (Brião, 2017, p. 41-42, grifo nosso).

Eles não são cópias de nós. Como formadores (as), quando insistimos no individualismo de nossas práticas, estamos contando a mesma história, aquela que já conhecemos, aquela que perpetua estereótipos do professor de matemática. Isso acontece também pela falta de diálogo entre as diferentes áreas que compõem a base de conhecimentos do (a) futuro (a) professor (a) de matemática; aqui corremos um sério risco de reproduzir as “Violências simbólicas do não

ser, em relações de poder desfavoráveis ao futuro professor, com o imenso e não incomum perigo de serem reproduzidas nas escolas” (Brião, 2017, p. 41).

Com isso, notamos a influência dos (as) formadores (as) na construção identitária do nosso entrevistado, que se vê e se percebe em conflito, estando dividido entre os modos de compreensão de quem ele é, ou deve ser, durante a formação. Esse *impasse* evidencia as encruzilhadas narrativas que são trilhadas por nós a todo o tempo, representando também uma ruptura, que, por hora, tenta encaixá-lo na identidade de matemático, como também na identidade de professor. Esse *contraste* evidencia que a formação de professores (as) de matemática não é neutra, sendo resultado também do posicionamento político dos (as) formadores (as) em relação à produção do conhecimento matemático e como ele se relaciona com a formação docente em sociedade. Então, com a fala do FP6, verificamos o quanto a formação inicial é marcada pela IP dos (as) formadores (as), que imprimem suas próprias concepções de ser professor e de ser matemático durante a mediação das disciplinas. As impressões são lembradas durante a produção narrativa dos nossos entrevistados; sobre isso, vale destacar que “[...] as más práticas são, talvez, mais lembradas que as boas” (Melo; Sousa; Silva, 2021, p. 255).

Uma coisa que eu lembrei, assim, quando fala de professor que me marcou. Eu lembrei aqui de um período que foi bem difícil na universidade. Eu estava, assim, bastante assustada por diversas situações que estavam acontecendo. Principalmente de suicídio. E aí, o professor que me marcou, ele me marcou por uma frase que ele sempre falava quando chegava na sala. Perguntava se a gente estava bem e a gente falava que sim, estava bem, e ele falava: - Não deve estar bem, porque estudante de graduação não deve estar bem. Porque estudante de graduação tem que sofrer, tem que estar, tipo assim, martirizado. Não eram com essas palavras que ele falava, mas ele falava que a gente “tinha que sofrer”, tinha que estar estudando, não tinha que estar dormindo, tinha que estar ali focado. Então assim, sempre que eu chegava e perguntava se a gente estava bem, se a gente falava que estava bem, dava esse banho de água fria. Então a gente começou a aprender a falar que não estava bem. De um certo momento, a gente começou a falar que não estava bem, então aquilo foi, assim, eu acho que marcando todo mundo nesse processo de forma negativa. Porque foi uma coisa que já vinha mexendo com a gente e acabou mexendo mais naquele momento (Futura Professora 1, ENA, 08 dez. 2023, grifo nosso).

Não vou citar nomes não, mas temos um professor da graduação que, assim, não tem cuidado com os alunos. Depois do semestre da pandemia que a gente voltou, ele chegava na sala de aula e aí perguntava pra gente se a gente estava bem. E ele falava que estudante não tinha que estar bem, que estudante tinha que estar se matando de estudar. Então, assim, foi algo que

*ficou. **Eu acho que foi a pior experiência que eu tive dentro da universidade foi com esse professor. Ele só cobrava avaliação também; prova era 10 pontos para medir a unidade inteirinha ali, toda aprendizagem que você teve na unidade. Então, se você estava mal e ia mal na prova, acabou ali. Você já estava na final. Não tinha nenhum outro tipo de avaliação, não. Era só prova mesmo. Era 10 pontos, era só a prova da unidade. Então, acho que é algo que eu não quero levar para mim enquanto professora. Não é da forma que eu quero ser** (Futura Professora 2, ENA, 25 jan. 2024, grifo nosso).*

*Durante todo o período da graduação, **o que mais impactou foi o meu primeiro semestre e foi uma coisa extremamente negativa. Foi na minha primeira prova. Eu ainda estava com aquela visão de Ensino Médio; tanto eu como todo mundo da nossa turma éramos bem jovens. Então, tinha um professor que era aquele clássico que eu já citei anteriormente. Ele enchia o quadro e explicava de uma forma que ninguém entendia. E eu fui muito mal na primeira prova. Se não me engano, era uma prova valendo 10 na unidade e eu acabei zerando a prova. Em lugar de ele colocar um zero ou alguma coisa na prova, ele colocou “sem capacidade”. Tanto na minha prova quanto na de outros colegas. E o que ele colocou lá - sem capacidade - me marcou até hoje. Sei lá, eu tentei desistir muito do curso. Eu não queria mais ir, eu não queria frequentar. Porque eu pensei: - Nossa, realmente, é uma universidade? Mas, para mim, é só pra quem tem o dinheiro. Quem teve já uma escola boa, que vai conseguir ir lá. E se manter nessa universidade. Só que minha mãe não me permitiu desistir. Ela me obrigou a continuar indo. Aí eu reprovei nessa disciplina, obviamente. E depois eu peguei com outro professor e eu vi que a mesma disciplina era fácil. O problema é que eu não consegui entender. Talvez, por traumas anteriores ou por causa dessa primeira prova, eu não consegui mais olhar para a cara dele. Foi isso, eu não consegui. O que mais me marcou foi sempre essa parte negativa, lá no início do curso** (Futuro Professor 7, ENA, 02 out. 2023, grifo nosso).*

A cultura do sofrimento, como possibilidade de desumanização, ainda pode ser percebida no discurso de alguns formadores, que compreendem o espaço universitário como extensão de seus próprios privilégios, a partir de uma lógica meritocrática e excludente. Essas posturas dão manutenção a uma Matemática sofrida, de difícil acesso, que poucos são capazes de aprender. A cultura do sofrimento contribui para a produção de uma IP marcada pela exclusão e pelo silenciamento do sujeito durante o processo de ensino e de aprendizagem.

Quando nos deparamos com esses discursos, mencionados nas falas da FP1, FP2 e do FP7, visualizamos o desejo por manter os nossos narradores em uma posição de medo e subalternidade frente aos seus formadores. Essas falas retiram a humanização do processo formativo, dando lugar a traumas, a marcas negativas, como é o caso da FP2, que nos conta que essa foi a sua pior experiência na universidade e nos diz que não é dessa forma que ela será como professora. Já na narrativa do FP7, vemos a transformação da avaliação como instrumento

de aprendizagem e reflexão para instrumento de classificação e punição. Essa marca identitária pode acompanhar nosso narrador durante toda a sua trajetória e influenciar o seu processo de se tornar professor, produzindo um sentimento de incapacidade e uma sensação de não lugar, como vimos nos trechos destacados. Podendo chegar, no limite, a uma evasão, que nada mais é do que mais uma forma de exclusão. “Juntando todas essas observações sobre a prática dos formadores o que se sobressai é um distanciamento - que queremos crer não ser intencional - do caráter humano da formação de professores [...]” (Melo; Sousa; Silva, 2021, p. 257).

Precisamos entender que “[...] o formador de professores também é um professor, destacamos que o formador tem o papel de, não só acolher o professor em formação como um colega de profissão, como também situar a importância dos conteúdos por ele abordados no contexto de formação de professores” (Santos; Quintaneiro; Giraldo, 2020, p. 55), como “[...] proporcionar ao professor em formação a problematização e a reflexão de sua atuação profissional” (Santos; Quintaneiro; Giraldo, 2020, p. 55). Para isso, precisamos, primeiramente, nos posicionarmos como formadores (as), tendo em vista que muitos de nós não nos reconhecemos como tais. Talvez seja esse um dos principais desafios na Licenciatura em Matemática.

O que me move como formador é a vontade de acolhimento das histórias de vida. Acolher significa respeitar as diferenças, reconhecer as subjetividades e valorizar a bagagem de experiências de cada um; tais atitudes nos ajudam a criar um ambiente seguro para a formação de FPM. Todos esses aspectos precisam fazer parte da nossa prática como formadores (as) e estão relacionados às nossas identidades profissionais. Ser formador (a) implica compreender que cada trajetória formativa é atravessada por contextos sociais, históricos e culturais, não se limitando à matemática. Ou seja, como formadores (as), atuamos também na construção de sentidos e significados da profissão docente, a partir da forma com que nos posicionamos no mundo, visto que assumimos um compromisso ético e político com a sociedade.

As narrativas produzidas revelam que esse compromisso é, muitas vezes, vivenciado em experiências formativas ao longo do curso, por meio das interações pautadas no acolhimento e na escuta atenta e sensível às diferentes realidades. Essas memórias positivas reacendem a necessidade de uma constante avaliação das nossas práticas como formadores (as), tendo em vista que a maneira como mediamos “[...] a trajetória formativa, corporificando o curso em si, é determinante às boas e, principalmente, às más impressões do sujeito sobre a docência

enquanto profissão e carreira” (Melo; Sousa; Silva, 2021, p. 260). Nos trechos a seguir, conseguimos perceber algumas dessas impressões durante a caminhada formativa dos nossos entrevistados.

*A maioria dos professores, da parte de matemática mesmo, acho que me marcou, assim, de uma forma não tão boa. Porque, na prática de ensino, eles sempre consideravam que a gente já sabia de muita coisa. Consideravam o fato de estarmos em um curso de matemática, que a gente era “expert”, digamos assim. E eles não tinham uma prática de ouvir o estudante, sem querer dialogar muito em sala de aula. Foi uma prática muito direta. Ia para a sala, aplicava o conteúdo e tchau. Voltava, terminava de aplicar o conteúdo e tchau. Colocava a lista de exercícios e respondíamos essas listas. E a semana que vem tem prova. A gente ia para a prova. Zero, um, dois. Tirávamos. Foram práticas com as quais eu não me identifiquei com a maioria dos professores. Mas, em específico, teve **um professor que me marcou, porque ele era um professor que sabia ver o estudante**. Nessa parte de matemática mesmo. **Sabia ver o estudante, sabia ver a necessidade dele, sabia voltar em um assunto, sabia explicar detalhadamente**. Sabia, assim, passar uma lista e depois tirar dúvidas. E, na hora da prova, não era aquela correção também, igual à dos outros. Era uma correção, assim, que pensava nos nossos erros, pensava no que a gente estava errando aqui, considerava alguma coisa, dava oportunidade para a gente tentar de novo. Então, assim, tratava a gente como se dando oportunidades para a gente melhorar. Não reprovar a gente do nada. Então, foi um professor, assim, que me marcou nesse sentido, porque **ele sabia olhar para o estudante e não apenas dar uma aula e cobrá-la em uma avaliação, mas ele sabia voltar e olhar** (Futura Professora 1, ENA, 08 dez. 2023, grifo nosso).*

*Da preocupação que eles têm com a gente, se estamos aprendendo ou não, e da forma como eles conduzem a disciplina. Eu gostei bastante. Então, nesse sentido das aulas, eu gostei desses dois professores. Fora isso, tiveram outros, especialmente nas **aulas em que a gente tem uma liberdade maior de falar. Sem ter medo de ser mal compreendido** ou de estar cometendo alguma gafe, porque eu acredito que isso acontece. Então, **quando você cria esse clima de falar o que você está pensando, sem julgamentos, a aula segue a partir das trocas, das conversas** (Futura Professora 4, ENA, 24 abr. 2024, grifo nosso).*

*E tem outros professores também que vêm marcar de forma positiva. Por exemplo, **o primeiro professor que eu conheci abertamente gay. Nossa, eu me lembro. A forma como se posicionava em sala de aula. Os seus trejeitos. Foi incrível. E isso me marcou, de certa forma. Porque mesmo que tenhamos personalidades diferentes, eu me vi nele quando eu o conheci. Porque eu nunca tinha tido um professor com quem eu me identificasse. É aquilo, nossa, quando você cria certos laços em comum, eu acho isso também muito importante, quando você vê certos laços em comum e você pensa, nossa, fulano está aqui, fulano chegou até aqui, se ele chegou até aqui, eu também consigo vencer isso, acho que isso me dá mais esperança e força na caminhada** (Futuro Professor 8, ENA, 26 fev. 2024, grifo nosso).*

Na primeira narrativa, percebemos um padrão recorrente em cursos de licenciatura em matemática, o fato de muitos (as) formadores (as) tratarem os (as) FPM como *expert*, ou seja, assumindo uma suposta genialidade como ponto de partida para a aprendizagem. Muitos (as) também não possuem a *prática de ouvir o estudante, sem querer dialogar muito em sala de aula*. Essa falta de diálogo pode dificultar todo o processo de ensino e de aprendizagem da matemática, tendo em vista que a postura centralizadora do (a) formador (a) corrobora com o modelo de ensino tradicional, em que apenas uma pessoa tem voz e vez em sala de aula. A ausência de escuta e diálogo, novamente, se configura como uma prática de desumanização, que retira o sujeito de sua própria história de vida e formação, reduzindo-o a um mero receptor de informações sobre uma “[...] matemática ainda mais abstrata, com professores ainda mais distantes” (Brião, 2017, p. 41). Esse tipo de postura na formação inicial também produz identidade, pois nos informa quem e como não queremos ser em sala de aula.

Na mesma narrativa, destacamos a figura de um professor que rompe com essa lógica, tendo em vista que a nossa FP1 se sentiu acolhida em suas aulas. Em suas memórias, ela nos conta que *ele sabia olhar para o estudante e não apenas dar uma aula e cobrá-la em uma avaliação, mas ele sabia voltar e olhar*, ou seja, o formador em questão tinha consciência do papel do erro na produção do conhecimento matemático, indicando o reconhecimento, como algo formativo, a partir da validação das experiências que a colocam em um processo contínuo de aprendizagem. Dessa forma, com a fala da FP1, percebemos a influência dos (as) formadores (as) em seu processo identitário, sendo “Inevitável e importante que seja assim, uma vez que, como muitos sujeitos autônomos em formação, é crucial que tracemos modelos de referência para o nosso fazer docente. E se não forem os nossos próprios professores parâmetros primordiais para a nossa prática, quem são?” (Melo; Sousa; Silva, 2021, p. 255).

Ela carrega consigo o olhar sensível de seu formador, que segue sendo lembrado em seu percurso formativo como futura professora de matemática. Essa construção de um ambiente seguro na formação inicial também pode ser percebida na narrativa da FP4, que menciona aulas em que se tem uma *liberdade maior de falar, sem julgamentos, a partir das trocas, das conversas*. Com isso, notamos o papel transformador da escuta e do respeito às subjetividades narradas, “[...] não para produzir conhecimento sobre elas, mas para perceber como os indivíduos dão sentido às suas ações no mundo (Escutar para compreender!)” (Passeggi, 2020, p. 74). Escutar como porta de acesso ao processo identitário.

Já a terceira narrativa evidencia a representatividade como aspecto identitário, ou seja, a presença simbólica de seu formador contribui para a sua própria possibilidade de existir como professor de matemática. Foi o primeiro professor *abertamente gay* que ele conheceu no curso de Licenciatura em Matemática. Essa experiência provocou, mesmo que internamente, uma ruptura no FP7, que passou a ver a identidade do professor de matemática de outra forma, agora muito mais próxima de sua vivência de mundo. Esse encontro representativo potencializa a formação identitária do nosso entrevistado, que passa agora a perceber a ocupação do seu corpo como (re)existência no curso de Licenciatura em Matemática. Aqui eu me incluo, pois sabemos que a universidade, historicamente, não foi pensada para os nossos corpos, tampouco a Matemática. Por isso, mesmo em meio a tantas desigualdades, valorizamos a possibilidade de luta por uma formação, pois sabemos a potência que há em ocupar e ressignificar esses espaços com nossas presenças. Fechamos aqui esta unidade e avançamos para a próxima, sobre a participação no PIBID, nos estágios e em projetos formativos.

4.2.4 Participação no PIBID, nos estágios e em projetos formativos

*A partir de um certo período do curso, eu comecei a me identificar, que foi depois do PIBID. Foi onde eu me encontrei no curso. O PIBID abriu as portas para mim e me deu um novo olhar. Porque, a partir do PIBID, eu comecei a me enxergar no curso. Porque eu comecei a ir para sala de aula, mesmo que tenha sido de forma remota, mas eu comecei a ver esse contexto, a produzir coisas para sala de aula. E aí, eu fui me enxergando na universidade. E aí, depois eu comecei a participar dos projetos. Comecei a participar dos programas, desenvolver oficinas. Fui sentindo a sala de aula. E aí, vieram os estágios. **O Estágio I também foi um baque**, porque eu fui para uma sala de aula do sétimo ano. E aí, foi meio que um surto. Então, foi um baque também naquele momento, mas, **nos outros**, foi onde eu fui me encontrando de fato. Eu sei que teve essa dificuldade, mas, no final, acho que eu consegui meio que me ajustar. E aí, eu fui me encontrando (Futura Professora 1, ENA, 08 dez. 2023, grifo nosso).*

*Foi como eu falei, foi onde eu me encontrei. Eu acho que tudo que eu participei nesse contexto, principalmente da extensão e aplicar oficinas, estar sempre na sala de aula, estar sempre ali procurando desenvolver alguma prática diferente, alguma coisa diferente. **Eu acho que, sem isso, hoje, eu não era quem eu sou, digamos assim. Foi o que de fato me levou, assim, a me tornar mesmo, porque foi onde eu me enxerguei.** Foi onde eu comecei a perder, de fato, assim, a minha timidez. Não perdi, porque hoje eu ainda sou muito na minha. (Futura Professora 1, ENA, 08 dez. 2023, grifo nosso).*

Eu sempre tive essa visão do professor ter uma aproximação com o aluno.

Então, eu busquei me aproximar mais ainda da sala de aula. E aí, a partir dessas oficinas, dessa participação direta na sala de aula, eu acho que foi contribuindo, porque se eu só tivesse, assim, o contexto das disciplinas de estágio, eu acredito que eu não teria me desenvolvido tanto quanto foi com esse incremento do PIBID e dos projetos de extensão. Eu acho que eles contribuíram muito mesmo com esse processo de eu me tornar professora, porque foi onde eu comecei a me desenvolver de fato (Futura Professora 1, ENA, 08 dez. 2023, grifo nosso).

*Particpei do PIBID; o primeiro projeto que eu participei foi o PIBID. Depois participei de programas de extensão, monitoria e grupo de pesquisa. **Eu acredito que essas participações contribuíram muito com o meu processo formativo, principalmente o PIBID, que eu acho que foi o primeiro ali, dentre todos. Que foi quando eu saí e realmente conheci a sala de aula; a gente só estava vendo matemática pura e aplicada. O PIBID foi o que realmente me despertou, de fato, o interesse pela docência. Já tinha o interesse antes de entrar na graduação, mas as novas experiências foram se somando com o PIBID** (Futura Professora 2, ENA, 25 jan. 2024, grifo nosso).*

*Eu acredito que de projeto eu só tenha participado do PIBID, que foram 18 meses, mas eu saí um pouquinho antes, faltando dois meses para acabar, por conta do trabalho. **Foi aquele primeiro contato que eu tive na universidade com a sala de aula. Por mais que a gente não assumisse a turma, tinha momentos ali de oficinas, por exemplo, em que a gente estava ali em sala de aula. Então já deu aquela noção de me posicionar, de saber como é que funciona.** (Futura Professora 3, ENA, 23 mar. 2024, grifo nosso).*

O curso de Licenciatura em Matemática é marcado por experiências que nos ajudam a questionar quem nós fomos, somos e seremos como professores (as) de matemática. As narrativas nos contam isso e com elas tentamos desembaraçar uma escrita que não se projeta de forma isolada, tendo em vista que, à medida que vamos caminhando com as unidades de análise temática, vamos percebendo também o quanto a nossa tese está entranhada em nós. O *nós* aqui assume um sentido variado, podendo ser interpretado como coletividade e, até mesmo, como um nó de histórias de vida e formação, que dialoga com o sujeito que narra, escreve, lê, experimenta e se reinventa no processo investigativo da própria profissão docente. Por isso que é sempre um desafio inaugurar a escrita de uma unidade temática, pois as sinto em um movimento formativo-crítico-reflexivo (Farias, 2022). Cada unidade temática compõe um mosaico identitário de uma obra inacabada, que se remonta a cada nova experiência de vida e formação.

E como parte dessa aventura, chegamos agora a memórias que bordam significados ao processo identitário durante a formação inicial. As histórias parecem correr por encruzilhadas narrativas do próprio eu professor, em uma dinâmica individual e coletiva. Por isso, aqui,

trouxemos os encontros com o PIBID, com os estágios, com a pesquisa e com as ações extensionistas, como território de possibilidade de reflexão, conscientização e problematização da IP no curso de licenciatura em matemática da UESB.

O PIBID se constitui como uma ponte entre a universidade e a escola, a partir da inserção dos (as) FPM na sala de aula de matemática da Educação Básica, antes mesmo dos estágios. Na minha formação inicial, tive a oportunidade de atuar no programa, fui pibidiano, como falávamos (ou ainda falamos). Lembro do meu primeiro contato com os estudantes, no contraturno, em uma sala pequena e escondida na escola. Lá nos virávamos como podíamos e tentávamos produzir uma matemática que fizesse sentido para cada um dos envolvidos. Nessa caminhada formativa, encontrei no PIBID algumas das respostas para o meu processo identitário, entendi a necessidade de me perceber como futuro professor de matemática e forneci espaço e continuação para o meu percurso formativo.

Algo semelhante parece ter acontecido com as nossas narradoras, que nos contam que o PIBID lhes proporcionou um *novo olhar* para a profissão docente, como sendo um espaço de encontro, identificação e desenvolvimento pessoal e profissional. “Nesse contexto, o Pibid proporciona ao licenciando a oportunidade de vivenciar a práxis na/da docência, possibilitando o desenvolvimento de sua identidade profissional” (Costa; Silva, 2024, p. 2). Profundamente marcada pelas experiências narradas, que nos ajudam a situar ações pautadas na reflexão e conscientização do processo formativo como futuras professoras de matemática.

De maneira específica, com as falas da FP1, sentimos a entrada em um universo subjetivo, especialmente quando ela nos conta que o programa lhe *abriu as portas* e, a partir disso, ela começou a se *enxergar no curso*; de forma processual, ela foi se *encontrando*. Já a FP2 nos conta que o PIBID *despertou* o seu *interesse pela docência*, muito por conta das *novas experiências* na escola e na universidade. Por fim, com a FP3, percebemos que, além do primeiro contato com a sala, as vivências no programa trouxeram para ela a *noção de se posicionar* como professora e de que os processos de ensino e de aprendizagem não dependem *só da matemática*.

As narrativas produzidas nos encaminham para um movimento de identificação com a profissão docente, tendo em vista que, à medida que as nossas entrevistadas revisitam suas memórias, vamos percebendo uma autoafirmação identitária, construída com as experiências de um coletivo que pensa, reflete, produz e faz matemática. Dessa forma, ao

[...] proporcionar experiências práticas desde cedo, programas como o Pibid não só preparam os futuros professores para os desafios da profissão, mas também influenciam profundamente sua IPD [Identidade Profissional Docente]. O contato direto com alunos, a vivência em sala de aula e interação com colegas e comunidade escolar não apenas complementam o aprendizado teórico, mas também moldam suas percepções e concepções quanto à docência, fortalecendo seu desenvolvimento como educadores comprometidos e reflexivos. Assim, a inserção do bolsista de ID [Iniciação à Docência], futuro professor, na cultura escolar e sua integração à cultura docente oferece ao professor em formação inicial a oportunidade de observar e vivenciar diversas interfaces do cotidiano escolar [...] (Costa; Silva, 2024, p. 10-11).

A participação no PIBID, para o caso das nossas entrevistadas, representou uma virada de chave durante a formação inicial, contribuindo com o processo de construção da IP, a partir do momento em que elas se reconhecem como futuras professoras de matemática. Isso nos mostra que o PIBID se configura como um espaço de pertencimento, como ponte entre a universidade e a escola, possibilitando que os sujeitos deem sentido à formação e à produção do conhecimento matemático.

Essas experiências narradas nos ajudam a reconstruir o nosso olhar sobre a profissão docente, sobre o ensino de matemática e sobre a realidade escolar. Isso rompe com os estereótipos cristalizados sobre a docência e possibilita ao (a) futuro (a) professor (a) o sentimento de vulnerabilidade frente às questões que atravessam a nossa IP. Esse diálogo com as próprias convicções promove uma ruptura no entendimento do que é se tornar professor de matemática, como podemos ver na narrativa do FP7.

*Eu só tive o meu primeiro contato com o PIBID e foi durante o período de quarentena. Então, assim, eu não tinha esse contato direto com os alunos. A gente teve um período de entrar nas salas e fazer praticamente observações. Eu estava muito naquela coisa assim: **eu vou fazer o que me mandarem.** Então, assim, o professor da época falava: - Vocês vão fazer tal coisa. Eu chegava, fazia tal coisa, exatamente o que eu fazia, e era sempre base de relatório. **Nunca teve um momento de chegar na sala de aula, deu olhar pra cara do aluno. Então, assim, até mesmo quando fui dar uma aula, acabei pecando e fazendo aquela coisa completamente mais teórica.** Eu abria a minha tela, fui falando o que eu tinha de falar e perguntava: - Gente, alguém está com dúvida? Ninguém falava nada, então, vou continuar. **Eu não me preocupei realmente com os alunos. Então, isso acabou acarretando que, na minha cabeça, eu falei: - Nossa, eu queria tanto ser um bom professor e eu estou me tornando aquilo que eu mais odiava, a pessoa que simplesmente está fazendo porque está sendo mandado.** Comecei a ter uma nova visão; terminando o PIBID, eu comecei o Estágio I. Acabei sentindo essa visão. Dessa vez eu vou fazer o máximo para ser um bom professor e não ser uma pessoa que só está ali para falar. Só quero ser um bom professor, quero estar*

ali para ensinar, para aprender também, quero estar ali para incentivar, para inspirar os outros, e não simplesmente para sair falando como sou bom em matemática (Futuro Professor 7, ENA, 02 out. 2023, grifo nosso).

A fala do FP7 coloca em suspensão a IP do professor de matemática, que, por muito tempo, foi cristalizada no imaginário social como algo essencialmente racional e distante das práticas escolares, muito por conta da herança de uma Matemática que pouco dialoga com o contexto e a realidade dos sujeitos. Com o PIBID, os (as) nossos (as) entrevistados (as) tiveram a chance de questionar e problematizar essas identidades estereotipadas e, a partir disso, construir suas próprias formas de ser e estar na profissão docente. Tudo isso acontece devido à condição de se entenderem como sujeitos em um processo identitário de formação que é complexo, dinâmico, temporal e experiencial (De Paula; Cyrino, 2021).

É isso que sentimos na narrativa do FP7. Sua voz nos convida à reinvenção de si, à desobediência do que está posto para a nossa profissão, especialmente quando ele questiona a reprodução de modelos já existentes e com isso se percebe fazendo algo que não acredita. E quantas vezes estamos como ele? Quem somos nós como professores (as) de matemática? Temos que tomar cuidado, pois a ânsia de dar conta de tudo o tempo todo pode nos dominar e minar nossos processos de reinvenção de si. Por isso a importância de posicionarmos nossas vulnerabilidades. “Não nos referimos à vulnerabilidade que paralisa e fragiliza, mas àquela que permite ao professor ou futuro professor suspender suas certezas, colocar em xeque suas convicções e se questionar, proporcionando a ele um valioso momento de reflexão” (Rodrigues; Cyrino, 2024, p. 243).

As reflexões dispostas na fala do FP7 também caracterizam o PIBID como um espaço de questionamento e problematização do ensino de matemática, que não se limita às paredes da sala de aula. O nosso entrevistado não restringe o ofício do professor ao seu conhecimento matemático, ou seja, não basta só saber matemática. Como futuro docente, ele nos conta o desejo de seguir por um caminho diferente de muitos de seus professores, escolhendo o ensino, a aprendizagem, o incentivo e a inspiração como ações que fazem parte de um processo de formação pela matemática. Suas escolhas revelam o

[...] **compromisso político e moral do professor**, outro aspecto da IP de PEM, envolve ações que visam à **transformação social**; reconhecimento das relações de poder e interesse; motivos que o levam a ensinar; propósitos morais do professor; suas responsabilidades com as gerações futuras, dentre outros. Enfim, considerar que toda ação do

professor é política e pode ser usada com vistas à transformação da sociedade (Rodrigues; Cyrino, 2024, p. 243, grifo nosso).

Nossas ações podem ser políticas de transformação identitária do eu, do outro e do nós. A produção narrativa nos ajuda nisso, destravando reflexões que antes estavam adormecidas na memória. Por isso, “Quem narra objetiva dá realce a alguns contornos de sua existência, atribui sentido às experiências vivenciadas, transformando-as em experiências autoformativas” (Brito; Lima, 2011, p. 95). A atividade de narrar é um convite para um processo de reflexão sobre a própria prática como futuro (a) professor (a) de matemática. Ainda no PIBID, conseguimos notar também o olhar crítico do FP8, quando se trata das diferentes abordagens no ensino de matemática.

Então, o PIBID, que para alguns é essa porta de entrada para as escolas. O primeiro contato que eles vão ter com a sala de aula que já havia tido. O PIBID contribuiu com as discussões. Eu acho que o PIBID me preparou muito para a sala de aula, visto que ele já adiantou alguns conteúdos que eu já iria trabalhar e alguns desafios que eu iria enfrentar no Ensino Médio. Porque no PIBID eu vejo a aplicação das tendências e das diferentes metodologias, coisa que eu não tive na matéria em si. A gente ficou muito na teoria. Não tivemos algo concreto. Não vimos, tipo, uma aula de resolução de problemas. Não sabíamos como aquilo iria funcionar ou não na realidade da escola, a gente fica muito no campo teórico. Acho que o PIBID serve muito para se entender como professor (Futuro Professor 8, ENA, 26 fev. 2024, grifo nosso).

A sua fala faz eco ao distanciamento entre a matemática trabalhada na universidade e na escola, elencando o PIBID como ponte de aproximação e experimentação das *tendências e metodologias* para o ensino de matemática. Como um espaço seguro para o desenvolvimento de diferentes estratégias na produção do conhecimento matemático, concebendo ao nosso entrevistado a possibilidade de errar e acertar, tendo em vista que no programa não se tinha uma certeza se o planejado iria *funcionar ou não na realidade da escola*.

Isso nos diz muito sobre o PIBID, como também sobre o estágio supervisionado (ES), que se constitui como contexto de fomento e investigação da IP de FPM (Rodrigues; Cyrino, 2017). Assim, “[...] vivenciar diferentes metodologias de ensino no Pibid e no ECS também pode contribuir para que os FP reflitam e modifiquem ou consolidem suas concepções a respeito da efetividade de algumas ações em sala de aula, conhecendo seus pontos positivos e negativos na prática” (Rodrigues; Cyrino, 2024, p. 250). Essas experiências contribuem para a produção

de outros significados para a escola, que agora passa a ser habitada por alguém que antes era aluno (a) e agora está como professor (a) em formação, como vimos na fala da FP4.

*A escola muda, está sempre mudando, os alunos mudam. Então o olhar, o meu olhar hoje para esses adolescentes é um pouco diferente. Porque, na minha visão, a escola ainda era da mesma forma que era na minha época. Quando eu lembro do meu Ensino Médio, eu lembro da minha sala, da minha turma e da relação que eu tinha com a minha turma. E quando a gente foi para o PIBID, eu vi bastante como eles estão hoje em dia. A forma como a aula acontece, as posturas deles. Então, eu acho que **tudo isso contribui para o olhar, o meu olhar de como está o Ensino Médio hoje em dia.** Como eu vou pegar os alunos para os quais eu vou dar aula? Olha, eu acho que a cada disciplina que a gente pega, a cada prática, a cada estágio, tudo isso está dando uma boa adiantada. Está contribuindo bastante. **Porque, no período em que eu estava no estágio, eu pensava de uma forma, mas depois que a gente pega as práticas, que a gente pega o estágio, que tem mais essa questão da organização das etapas, a gente vê de uma outra forma.** Então, a cada etapa que a gente vai passando dentro da universidade, eu acho que vai melhorando essa concepção de professora. No caso, evoluindo. Não sei se a palavra é evoluir. Eu acho que eu estou me aproximando cada dia mais da profissão, eu sinto isso (Futura Professora 4, ENA, 24 abr. 2024, grifo nosso).*

A mudança faz parte da construção identitária enquanto processo de transformação de si. A narrativa da FP4 nos convida para essa reflexão sobre a profissão docente, que ocorreu, principalmente, durante o curso de licenciatura em matemática, a partir das experiências com o PIBID, ES e as práticas de ensino. Deslocando as crenças da nossa entrevistada e aprofundando o significado de se tornar uma professora de matemática, ou, como ela nos diz, *se aproximando cada dia mais da profissão*. Falar de IP é falar do encontro com o nosso eu professor e das múltiplas experiências que nos possibilitam ser quem nós somos ou queremos ser.

Para muitos, esse encontro simboliza uma virada de chave, podendo acontecer também na formação inicial, especialmente quando o sujeito se abre para as experiências que o (trans)formam. Como foi o caso da FP4, que confronta no PIBID suas memórias de escola como aluna frente à realidade de uma escola agora como futura professora. Com isso, percebemos que o programa pode conectar o passado vivido ao presente vivenciado, permitindo ao sujeito narrador a reconstrução de suas concepções sobre a profissão docente. Somasse a isso o ES e os demais componentes do curso de licenciatura, que provocam releituras constantes da própria IP em direção também a uma dimensão afetiva, indicada pelo sentimento expresso na narrativa - *eu sinto* - reiterando, mais uma vez, que a formação de professores (as) de matemática não se limita à dimensão cognitiva.

Essa ressignificação também ecoa das demais narrativas, muito por conta da aproximação com o contexto real da escola. No caso da FP4, vimos o PIBID, o ES e os demais componentes do curso entrelaçados em seu processo formativo. Nesse emaranhado, ela relembra algumas experiências de seu estágio não obrigatório, que ocorreram antes mesmo de sua entrada no PIBID e nos ES, como é o caso da FP3 e do FP8. Essa oferta mascara um problema crônico no Brasil, a precarização do trabalho docente.

*E aí era mais fácil de lidar, vamos dizer assim. Os planejamentos eu fazia com o coordenador. Então ele falava: - Você vai, você vai estruturar sua atividade de reforço. Você vai dar tais conteúdos. Inicia assim e tal. Eu estruturava tudo isso com ele, porque **eu tinha que passar o que eles queriam. Eu não tinha muita autonomia sobre o que fazer.** É claro que vai variar de escola para escola. Mas eles tinham essa coisa mais em cima, de você vai passar isso, isso e isso. E as aulas de reforço não eram em uma sala específica, a gente **não tinha nem quadro**. Na verdade, era no meio do pátio, aí tinha umas mesinhas, umas cadeiras. E aí eu sentava junto com um grupo de crianças, que não podia ser muito grande também. E aí eu gostei. Eu continuaria. Agora o problema só foi a questão de conciliar o tempo. A experiência foi boa. Uma coisa também que não era muito positiva, mas que **serve para a gente ter um contato maior com a realidade.** É porque, muitas vezes, os professores faltavam. E aí, ah, pega tal estagiário e coloca na sala pra tomar conta (Futura Professora 4, ENA, 24 abr. 2024, grifo nosso).*

*E tem muita coisa que eu já trago uma bagagem da UESB também. Eu já sei lidar, mas eu não tinha nem contato com estágio ainda. O meu primeiro estágio está sendo agora. E assim, **no contrato estava lá: auxiliar nas atividades do professor em sala de aula.** Então, eu cheguei no primeiro dia de aula achando que eu ia encontrar com a professora de matemática e falar: - Oi, sou eu, vou lhe ajudar. Quando eu chego, eu descobri: - Não, você é a professora de matemática. Não sabia disso. Aí foi um choque, porque eu falei: - Meu Deus, eu tenho um ano todo, turmas pela frente que eu vou ter que dar conta. Assim, a gente tem um contato com a escola, mas, no PIBID, eu não tinha essa responsabilidade toda. **São alunos que dependem de mim. Eu fiquei pensando: - Poxa, será que eu vou dar conta? Mas eu falei: - Não, eu dou conta sim, não é isso que eu quero? Então, bora!** (Futura Professora 3, ENA, 23 mar. 2024, grifo nosso).*

As narrativas denunciam e anunciam aspectos relacionados a IP. São denúncias de uma escola em fuga, que sobrevive, muitas vezes, em condições precárias, que vão desde a falta de infraestrutura, recursos pedagógicos e condições de trabalho, o que impacta, significativamente, os processos de ensino e de aprendizagem. São anúncios de um processo formativo que se constrói na complexidade do exercício da profissão docente, a partir de uma realidade escolar que se comunica com muitas escolas do nosso Brasil. Revelando uma problemática que é sintomática em uma escola que está imersa em um movimento complexo, cheio de contradições

e profundamente formativo, em que os (as) nossos (as) narradores (as) encontram tanto obstáculos quanto caminhos para a compreensão da docência e de suas identidades.

As tensões identitárias também revelam o exercício do trabalho docente, durante os estágios remunerados das nossas entrevistadas, como um espaço que tenta minar a autonomia, a partir das sucessivas estratégias de controle que as entendem em lugar de executoras de um currículo. A escola, nesse sentido, aparece nas narrativas como uma instituição ainda marcada pela rigidez e pouco aberta à autoria pedagógica de quem está em formação. E mesmo assim, percebemos que a escola não se limita como lugar de trabalho, mas como lugar de subjetivação, em que nossos (as) FPM se descobrem e se reinventam.

Ao mesmo tempo em que essas vivências escancaram a ideia do estagiário como um substituto do professor em sala de aula. Isso pode ser visto nas memórias da FP3, que se depara com o *choque* em descobrir que ela seria a professora de matemática, mesmo não estando formalmente preparada. Essas tensões entre a responsabilidade que estava por vir e a pouca formação nos revelam um processo de antecipação da docência, mediado tanto pela fragilidade da escola quanto pela vulnerabilidade da estagiária, que, mediante suas condições, escolheu assumir o desafio de se posicionar como docente. Apesar das circunstâncias, ambas as entrevistadas produzem com o medo e a insegurança, nos mostrando que a constituição da IP está em movimento, perpassando pela vulnerabilidade como possibilidade de reconfiguração da profissão docente.

Elas constroem sua IP não porque a escola favorece, mas apesar da escola. Elas se reinventam no efetivo exercício da prática docente, no enfrentamento das condições precárias e no esforço de transformarem aquelas vivências em possibilidades “[...] para o autoconhecimento profissional e, por conseguinte, para o desenvolvimento de sua autonomia. A autonomia diz respeito à maneira com que o sujeito se autogoverna, à sua liberdade e capacidade de tomar decisões, fazer escolhas, conduzir suas próprias ações [...]” (Rodrigues; Cyrino, 2024, p. 242). Nesse sentido, as narrativas da nossa tese nos provocam para o entendimento de que as disciplinas, por si só, não dão conta da formação de FPM, uma vez que, em muitas das memórias recontadas, percebemos no contexto universitário um aprender ainda distante da realidade escolar. Por isso, posicionamos a escola como espaço formativo da IP, a partir das múltiplas conexões que ela oportuniza, seja com o PIBID, os estágios, as ações de extensão e pesquisa, entre outras. Por esse caminho, evidenciamos a entrada na escola do FP8.

*Foi um período muito desafiador, porque os alunos que eram inicialmente, quando eu comecei, antes de ingressar no estágio, no caso, eu imaginei que seriam alunos que não conseguiam acompanhar o andamento da turma, ou seja, eles não conseguiam entender muito bem potências, raízes ou o que era uma função. Aí eu falei assim: - Eu só vou complementar aquilo que a professora dá em sala. Essa foi a minha visão inicial. Porém, **quando eu adentrei na escola, eu me deparei com uma realidade totalmente diferente. A maioria tinha dificuldade de leitura, então já contava que você não conseguia trabalhar questões com eles, dar uma atividade e pedir para responder, porque a maioria não sabia ler. Então não teria como ele ler a atividade e responder por ele mesmo. Por isso, você precisava ter um trabalho muito direcionado. Alguns não conseguiam escrever, alguns não conseguiam ler, dificuldade na escrita, me deparei com casos tão severos, por exemplo, que os alunos não sabiam diferenciar o que era uma letra do que era um número, ou seja, eles já carregavam e estavam no sexto ano com uma série de defasagens. Foi um desafio, porque, querendo ou não, nós não temos uma base na universidade voltada para esse tipo de aluno. Eu lembro que em alguns momentos normalmente trabalhávamos em conjunto. Eram alunos de matemática, estagiários de matemática e estagiários de pedagogia ou letras. Os de matemática trabalhavam com a parte da matemática e os de pedagogia e letras trabalhavam com a parte da leitura e escrita. Teve um momento, por exemplo, em que a estagiária que trabalhava com a leitura escrita acabou saindo do estágio. Eu me vi obrigado a também trabalhar com essa área, a pedido do coordenador pedagógico. Foi um período difícil no estágio. Eu acabei meio que me espelhando nas lembranças que eu tinha do meu processo de alfabetização. Ao mesmo tempo que foi desafiador, eu acho que o mais importante é que **me abriu para a realidade da sala de aula. Porque eu adentrei no estágio, no estágio remunerado da prefeitura, antes dos estágios obrigatórios do curso. Então foi o meu primeiro contato com a escola e me abriu para uma realidade, eu diria que muito maior do que o estágio supervisionado. Porque eu ficava um tempo maior na escola e eu conseguia ver com a maior clareza como se dava aquela realidade, as dificuldades que os alunos passavam, o processo, os bastidores, digamos assim** (Futuro Professor 8, ENA, 26 fev. 2024, grifo nosso).***

O relato do FP8 evidencia como a entrada no cotidiano escolar, via estágio remunerado, produz um impacto significativo na constituição da IP. Ele nutria uma expectativa inicial sobre a aprendizagem matemática dos alunos, concentrando seu trabalho no atendimento das necessidades e no aprofundamento do conhecimento matemático. Entretanto, a realidade escolar estava marcada por defasagens de leitura e escrita, como também de uma atenção direcionada às particularidades de cada indivíduo. Essa experiência foi um marco em seu percurso formativo, colocando-o em situações para as quais ele não se sentia preparado. A ausência de formação específica para o trato de algumas situações em sala de aula foi reconhecida por ele, reforçando a ideia de que a IP não se constrói apenas nos cursos de graduação, mas também no encontro e no questionamento das diferentes realidades na escola.

Outro elemento importante desse trecho da entrevista é o modo como ele narra o seu deslocamento para além da matemática, ou seja, o contexto requereu uma reinvenção para o ensino de matemática, a partir da criação de estratégias didático-pedagógicas e da busca de memórias do seu tempo como aluno. Isso mostra que estar diante da realidade escolar pode ser uma oportunidade de reinvenção das nossas práticas como professores (as) de matemática. Sabemos que isso pode tomar outros caminhos e aqui, com nossa escrita, estamos fazendo uma leitura possível com a narrativa do FP8; isso não quer dizer que seja a única.

Vale destacar também o contato prolongado oferecido pelos estágios remunerados, diferente dos estágios supervisionados, como vimos durante a tecitura desta unidade temática de análise. Esse contato pode desenvolver uma visão ampliada da instituição escolar, que ultrapassa os momentos de aula e se impregna nas dinâmicas que a sustentam. É nesse movimento que o sujeito se percebe como professor e, simultaneamente, como alguém que precisa refletir sobre e com a própria prática. Essa não é uma tarefa fácil. E nela reside uma atitude investigativa de si, a partir das reflexões produzidas com a própria existência. Essa disposição também aparece nas experiências formativas com a iniciação científica, como destacado pela FP5 e pelo FP6.

*E aí a gente para e pensa: - Será que eu quero ser igual? Ou eu quero fazer diferente? O que eu mudaria? O que eu não mudaria? Quando a gente observa também os professores do Ensino Fundamental e Médio com os estágios ou com os relatos do PIBID, a gente pensa: - **Eu não faria dessa forma, mas eu também não posso julgar, porque eu não estou naquele processo e eu não sei o quanto cansativo é ter que lidar com tudo isso o tempo todo.** Mas assim, para falar, olhei, parei e pensei: - **Eu vou ser esse tipo de professora? Ainda não.** Eu acho que sozinha eu não fiz esse movimento ainda. Esse **processo ainda está sendo gradual para mim**, porque eu ainda não posso dizer que, nossa, eu sei qual é a área em que eu quero atuar, entendeu? Se é Ensino Fundamental, Ensino Médio, se eu quero continuar estudando, por que eu não tive nenhuma experiência de estágio dentro de sala de aula e as oficinas que eu já apliquei foram, assim, muito boas. Só que assim, como futura pesquisadora, como jovem pesquisadora que eu sou hoje em dia, **eu já descobri muito.** Eu gosto muito de estudar, eu gosto muito do que eu estudo também. **De acordo com o curso, você vai conhecendo muito mais coisas. Eu acho que eu ainda vou me descobrir como professora ou como jovem pesquisadora em alguma área.** Eu gosto muito do curso e um dos motivos é a iniciação científica. **Que eu me identifico muito também.** Por tudo que eu faço ali dentro, que são as apresentações em eventos, o desenvolvimento de alguns trabalhos, o que a gente trabalha e tudo mais. Sinto muita dificuldade, mas eu sinto que ali eu posso trabalhar tranquilamente. Eu acho que isso também é por conta do professor, porque ele me traz uma tranquilidade. Ele não chega àquela hostilidade pra dizer que aquilo tá errado, aquilo tá certo. Ele fala que isso faz parte, que vai melhorar,*

e que eu vou aprendendo e é um processo (Futura Professora 5, ENA, 30 mai. 2024, grifo nosso).

*E percebo também que o hábito de pesquisar é algo bem diferente, uma experiência diferente pesquisar. **Pesquisar é você se sentir assim, eu vou buscar artigo, vou ler, vou tentar pensar, refletir, tentar criar uma ideia. Então, o pesquisar, o hábito de pesquisar, ele é algo que, não sei, é diferente do estudar, é completamente diferente.** Se você não está estudando, você está pesquisando assim, buscando e tal, aí talvez depois você dê uma estudada e veja o que é aquilo que você está fazendo, mas eu sinto que está acrescentando no sentido de experiências de aprender a pesquisar. E influenciando nesse quesito de leitura também, de buscar coisas diferentes pra ler. Então, atualmente está sendo algo bom. Eu vejo que é bem positivo para o meu aprendizado. Acho que **a experiência de pesquisar, de ser pesquisador, é uma experiência que, quando você pratica, você vai entendendo como ser professor** (Futuro Professor 6, ENA, 01 nov. 2023, grifo nosso).*

A fala da FP5 evidencia um possível confronto de concepções sobre a construção da sua identidade como futura professora de matemática. *Será que eu quero ser igual? Ou eu quero fazer diferente? O que eu mudaria? O que eu não mudaria?* São alguns dos questionamentos que permeiam sua trajetória pessoal e profissional, especialmente quando ela escuta os relatos de seus colegas do PIBID e dos estágios. Até aquele momento, seu universo é diferente dos seus pares, tendo em vista que ela tem encontrado refúgio formativo na iniciação científica. Mesmo vindo de um outro contexto, ela se mostra reflexiva para com a sua própria identidade, sempre se colocando em um movimento que é complexo, inconcluso e processual, ou seja, dia a dia, pouco a pouco, vamos (des)montando as nossas próprias crenças sobre a profissão docente, em um exercício de autodescoberta de si.

Tanto que ela nos conta que ainda irá se descobrir como professora ou como uma jovem pesquisadora de alguma área. Para o “ou” mencionado, que em lógica matemática é chamado de disjunção, basta que uma das proposições ditas seja verdadeira e a outra falsa, mas nunca ambas. Nesse sentido, preferimos esperar com o “e”, que em lógica matemática é chamado de conjunção, tendo como verdadeiras ambas as proposições originais. Para que ela encontre na formação inicial um campo de possibilidades, uma vez que a iniciação científica corrobora para a compreensão da docência como investigação, produzindo autonomia e capacidade crítica para se pensar, propor, experimentar, errar, revisar e questionar a profissão docente.

Algo semelhante na narrativa do FP6, que nos conta sobre a sua experiência com a pesquisa durante a iniciação científica. Concordamos com a sua perspectiva e entendemos a diferença entre pesquisar e estudar, tendo em vista que ambas as ações fazem parte da formação

inicial. O fato é que estudar parece estar mais ligado a uma apropriação de conteúdos matemáticos, como um estudante da licenciatura que estuda para aprender alguma coisa. Já o pesquisar nos leva para outros lugares, como sendo uma ação que produz sentido e significado à nossa profissão. Tanto que, com a prática da pesquisa, ele está se entendendo como professor; em outras palavras, ele está entendendo a própria IP.

Portanto, com a escrita desta unidade temática de análise, demarcamos os encontros com o PIBID, com os estágios, com a pesquisa e com as ações extensionistas, compreendidos aqui como dispositivos identitários que nos convidam e, por vezes, nos convocam a tensionar, questionar e problematizar a profissão docente. Dito isso, interessa-nos agora explicitar as concepções de IP apresentadas pelos (as) nossos (as) entrevistados (as), articulando-as ao plano teórico e às reflexões que construímos juntos.

4.2.5 Concepções de identidade profissional

Caramba, olha só, eu nunca me fiz essa pergunta. Acho que eu não iria parar para me perguntar como é que é o meu processo. Está sendo um processo em que eu estou aprendendo a ser um professor de matemática. Então é uma construção, eu acho que eu penso muito na minha construção. Minha identidade está muito voltada também para os professores que eu vejo e me inspiro de alguma forma, que de alguma maneira eles me mostram que é possível ser do meu jeito e também me mostram um jeito de ensinar, um jeito de saber fazer. Então acho que minha identidade atual vem muito disso, vem do meu espírito de professor, vem do que eu aprendo de como é ser esse professor, saber manejar isso tudo, saber ensinar, saber da parte técnica e saber outras coisas (Futuro Professor 6, ENA, 01 nov. 2023, grifo nosso).

Na graduação, você já parou para analisar o seu processo identitário como futuro (a) professor (a) de matemática? Essa pergunta pegou o nosso entrevistado de surpresa. Às vezes estamos como ele, mergulhados nos afazeres da vida, vivendo intensamente uma agenda de exigências da graduação, dos estágios, das atividades acadêmicas e, em alguns casos, da própria atuação profissional e, com isso, não encontramos espaço e nem tempo para refletir sobre quem estamos nos tornando e, mais do que isso, sobre a complexidade da nossa profissão.

A pouca reflexão sistematizada não significa falta de construção identitária, muito pelo contrário, como evidencia o FP6, a IP está em processo de construção. Ele nos diz que está *aprendendo a ser um professor de matemática*, expressando que o movimento de construção da IP é processual, pois “[...] envolve aspectos pessoais, profissionais, intelectuais, morais e

políticos dos quais os sujeitos estão envolvidos. [...] Não consiste apenas no que os outros dizem ou pensam de nós, mas de como nos vemos e da capacidade de refletirmos sobre a nossa experiência” (Cyrino, 2016, p. 168).

O futuro professor reconhece que a sua IP se constitui nas relações com os outros docentes, que o encorajam a ser do seu próprio jeito, respeitando a sua subjetividade. A narrativa evidencia ainda que a constituição identitária extrapola o domínio e a acumulação de conteúdos específicos da matemática, uma vez que o sujeito narrador busca aprendizagens em um conjunto formativo mais amplo, que possibilita a ele um *saber fazer, saber ensinar, saber da parte técnica e saber fazer outras coisas*. Esse primeiro movimento de análise reforça a importância de promovermos, na formação inicial, espaços seguros que incentivem a produção de reflexões críticas sobre e com o próprio percurso identitário, algo que o entrevistado, como muitos (as) outros (as), ainda não havia tido a oportunidade de fazer.

As respostas dessa questão ainda colocam a discussão da IP na conta dos estágios supervisionados e das práticas como componentes curriculares, uma tarefa que deveria ser coletiva e não exclusiva desses componentes. Com essas provocações iniciais, destacamos que a escrita desta unidade temática de análise flerta com as concepções de IP de cada um dos (as) nossos (as) entrevistados (as), sem perder de vista o plano teórico construído até aqui e as nossas reflexões durante a caminhada investigativa. A IP é um conceito polissêmico, que se abre e se transforma na medida em que as nossas relações sociais, históricas e culturais se estabelecem, como um movimento (Cyrino, 2016; 2017; De Paula; Cyrino, 2021) que “[...] se dá tendo em vista um conjunto de crenças e concepções interconectadas ao autoconhecimento e aos conhecimentos a respeito da sua profissão, associado à autonomia (vulnerabilidade e sentido de agência) e ao compromisso político” (Cyrino, 2017, p. 704).

Produzir reflexões com as concepções de cada um é um desafio. Cada nova unidade temática de análise é um desafio. Uma busca por palavras que tentem expressar as entrelinhas que alinhavam todo um processo de vida e formação. Por isso, assumimos esse desafio, sempre em uma perspectiva de incompletude, pois, à medida em que vamos bordando os fios de história da nossa tese, vamos percebendo a riqueza do trabalho com a produção de narrativas, a partir das aberturas para o próprio eu, que se interligam a um contexto social, histórico e cultural. O avanço se torna começo e o começo é sempre uma possibilidade de questionamento das nossas encruzilhadas identitárias.

Assim, a “[...] IP é uma dessas narrativas. Quando professores contam histórias sobre suas vidas profissionais, eles integram conhecimentos práticos dos contextos em que vivem, bem como refletem a respeito desses contextos (dentro e fora da escola) em um determinado tempo (passado e presente)” (Cyrino et al., 2025, p. 15). E quando transportamos esse contar histórias para a formação inicial, estamos ampliando as possibilidades de reflexão com a própria trajetória pessoal e profissional, como também estabelecendo conexões com um coletivo, que pensa, reflete, produz e reinventa a formação de professores (as) de matemática. Por isso, reafirmamos o compromisso político da nossa tese, que segue sendo escrita com a coletividade das vozes que a orientam. Entendemos a IP como um conjunto de histórias que atravessam a encruzilhada narrativa das nossas existências enquanto sujeitos-professores, como um mosaico identitário de uma obra inacabada, que se remonta a cada nova experiência de vida e de formação, e esse movimento envolve a percepção e a reinvenção de si e do outro como sujeitos históricos, culturais, sociais e políticos.

Retomamos a questão inicial e lançamos o convite para uma unidade que revela como os (as) futuros (as) professores (as) constroem concepções diversas, mas atravessadas por uma historicidade e subjetividade do sujeito que narra. Isso pode ser sentido na fala da FP1, que explicita uma ideia de IP como elaboração íntima, processual e profundamente singular.

*Eu acho que é o íntimo mesmo. Eu acho que é o que a gente constrói. Porque assim, o curso, ele vai tentar te preparar para uma profissão, mas é o seu processo que vai dizer sobre você ali. Sobre o seu ser profissional. Então, nesse processo, quando chegar, digamos assim, **nunca vai chegar no final**. Nesse momento, por exemplo, eu que construí a minha trajetória. Então assim, **eu tenho a minha identidade**. E o meu outro colega tem ali **outra identidade dele, que ele construiu**. Então eu não vou ser outra pessoa, digamos assim. O curso tentou instruir a gente da mesma forma. Só que nesse processo, **cada um teve uma trajetória diferente. Teve uma perspectiva diferente, teve um olhar diferente para aquilo. Isso que é a identidade profissional, é o que a gente construiu durante todo esse processo** (Futura Professora 1, ENA, 08 dez. 2023, grifo nosso).*

Ela assume uma formação inicial não homogênea - e nem poderia ser - tendo em vista a diversidade de histórias que compõem a licenciatura em matemática e, em particular, o nosso curso. Cada sujeito percorre caminhos distintos, elabora sentidos próprios no seu percurso formativo, vive experiências e produz um sentido muito particular sobre a docência em matemática. Com a fala da FP1, visualizamos uma IP que não se reduz às disciplinas cursadas, mas emerge das experiências, dos encontros, das memórias e da agência de cada futuro (a)

professor (a).

O que reforça a compreensão de que a IP é um processo em movimento (Cyrino, 2016; 2017; De Paula; Cyrino, 2021), tecido por narrativas individuais que se desdobram no coletivo e na singularidade de cada um. Uma vez que o “[...] desenvolvimento da identidade acontece no terreno intrasubjetivo e se caracteriza como um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto” (Marcelo, 2009, p. 112).

Eu acho que, para mim, me tornar professora de matemática é contribuir com o outro. Porque quando eu olho pro meu passado, assim, que eu vejo os professores que eu tive, como eu falei, eu espero não refletir na minha prática futuramente, esses que me marcaram negativamente. Então, me tornar professora de matemática é revisitar minhas memórias e tentar fazer o que foi bom, não o que para mim foi ruim. Então, tentar não aplicar um conteúdo, digamos assim, mas desenvolver com os meus estudantes, de forma que eles possam participar desse processo de aprender e não ser apenas uma detentora de conhecimentos. Eu acho que, assim, me tornar professora de matemática é acreditar que, na minha prática, eu, além de estar ensinando, vou estar aprendendo. Que eu tenho mais a aprender do que a ensinar. Para mim é isso e eu espero que seja isso (Futura Professora 1, ENA, 08 dez. 2023, grifo nosso).

O seu processo de tornar-se professora de matemática está intimamente ligado à ressignificação de suas memórias enquanto aluna, a partir do que foi bom e do desejo por não reproduzir o que foi ruim. Reforçando a ideia processual e estando alinhada a uma formação identitária que pondera as histórias vividas e as histórias escolhidas para se contar e reconstruir. Ela também nos diz que tem *mais a aprender do que a ensinar*, ou seja, se coloca em um movimento contínuo, que rompe com a lógica de *detentora* de todo o conhecimento. Há aqui um compromisso com os seus futuros alunos, a partir do diálogo e da humanização de suas práticas pedagógicas para a produção do conhecimento matemático.

Esse movimento de interiorização e ressignificação aparece de forma complementar na narrativa da FP2, mas agora com um deslocamento importante: se para a F1 a IP é associada ao íntimo e à revisitação das próprias memórias, para a FP2 a IP também se torna um gesto de exteriorização, sendo *aquilo que eu vou mostrar para o mundo*.

Eu acho que é aquilo que eu vou mostrar para o mundo. Que nem, por exemplo, já falaram assim para mim - Você não parece professora de matemática, porque você é muito calma. Você não se estressa, professor de matemática vive estressado, vive gritando pelos corredores. E você não, você é muito calma. Tanto já me perguntaram se eu era professora de filosofia. Aí

*eu falei assim que não, que eu era professora de matemática, que eu estava me formando professora de matemática. E aí acho que é algo que hoje eu prezo muito assim também. É entrar dentro da sala de aula e já falar logo para os estudantes. Nas três salas de aula em que eu entrei, eu falei: - Vocês não vão me ver gritando aqui na sala de aula. Porque vocês são vários e eu sou uma só. Minha voz nunca vai prevalecer à de vocês aqui na sala de aula. Porque não tem como eu dar um grito aqui para estudar na sala de aula. E se vocês não me escutarem, então, quando eu precisar de silêncio, eu vou parar e vou esperar vocês fazerem silêncio. E acho que é isso. **É o que a gente passa pro mundo. A nossa identidade profissional. O que eu sou como profissional** (Futura Professora 2, ENA, 25 jan. 2024, grifo nosso).*

Em sua narrativa, a FP2 rompe com os estereótipos construídos historicamente sobre o que é ser um professor de matemática. Ao ouvir que professor de matemática vive estressado, ela responde performando uma outra identidade possível, operando com a calma e o diálogo, a partir de uma postura não autoritária. Percebemos que a sua IP está sendo construída como uma contranarrativa ao imaginário social que ainda entende a docência em matemática em um lugar de distanciamento, frieza e controle. Ela se posiciona com o respeito e com a construção de uma autoridade que não se confunde com o autoritarismo. Tudo isso está ligado ao seu processo formativo durante o curso, especialmente pelas discussões ocorridas em alguns componentes e pelo seu período de ES, que lhe promoveu um olhar ampliado sobre a matemática e sobre a escola.

Discussões muito boas mesmo e principalmente, que me abriram muito o olhar para como eu vou ser professora. Como é que eu posso ser uma boa professora? Como é que eu posso ser uma professora afetuosa? E aí a matemática, foi quando eu falei que a matemática perpassa por todas as áreas, que eu acho que foi nessa disciplina também que eu mais percebi assim, como é que a matemática perpassa por outras áreas, não estando limitada aos cálculos e às fórmulas. Que aí a gente teve discussões étnico-raciais, que a gente falou bastante durante a disciplina de Estágio III. Teve discussões sobre questões de gênero também. E aí a gente começa a entender a escola de fato, por que o aluno é daquela forma, o que tem ali por trás dele, não somente na escola, mas começar a observar também o contexto em que ele está inserido dentro de casa, na rua, quais são os amigos que ele tem. E a questão negativa também é a mesma coisa, de como é que me influenciou para que eu não fosse daquela forma. Acho que isso também passa pela identidade (Futura Professora 2, ENA, 25 jan. 2024, grifo nosso).

Ela menciona as discussões sobre as questões étnico-raciais e sobre as questões de gênero ali no contexto do Ensino Médio durante o componente de ES. E isso evidencia que a sua concepção de matemática perpassa por dimensões sociais, culturais e políticas, a partir do

momento em que ela se preocupa em conhecer seus alunos e se questiona: *Como é que eu posso ser uma boa professora? Como é que eu posso ser uma professora afetuosa?* Por muito tempo fomos ensinados que a sensibilidade e o afeto não combinam com a sala de aula de matemática, como se fossem uma fraqueza daqueles que escolhem operar por essa via. Hoje percebemos um contramovimento. Uma outra forma de formar professores (as) de matemática, que acolhem a sensibilidade e o afeto como potência para a produção de uma educação matemática amorosa.

A narrativa da FP2 questiona aquela Matemática que privilegia cálculos e fórmulas e nos chama para um debate que problematiza: Qual a matemática que ensinamos? Para quem ensinamos? Com quais finalidades? Isso nos ajuda a refletir sobre quais histórias valorizamos ou silenciemos em matemática, tendo em vista que, como futuros (as) professores (as), precisamos conhecer e entender a escola, o estudante, e isso também compõe a nossa formação identitária. Assim, com a FP2 visualizamos o deslocamento da IP para o campo das relações, para o mundo; já com a FP3 aprofundamos essa ideia sobre si, juntamente com uma IP que se confirma no dia a dia como professora de matemática.

Eu acho que é como você se encontra dentro do que você escolheu ser. E como você faz aquilo no dia a dia, por exemplo. Como eu me vejo, como eu realmente faço aquilo. Então, identidade profissional não é só se colocar como uma professora didática, por exemplo. É realmente ser uma professora didática no dia a dia. O que eu sou, o que eu penso que eu sou, com o que eu realmente sou (Futura Professora 3, ENA, 23 mar. 2024, grifo nosso).

A sua IP se constrói no dia a dia e na luta diária. As experiências como professora colocam em xeque a sua concepção de IP, a partir da tensão entre: o que ela acredita ser (*O que eu sou*), o que ela deseja ser (*o que eu penso que eu sou*) e o que ela consegue efetivamente ser na escola (*o que eu realmente sou*). Ou seja, a sua IP “[...] está relacionada a como o mesmo entende-se enquanto sujeito profissional, como encara seu papel e compromisso com a Educação e como se insere e se relaciona dentro da docência” (Melo; Sousa; Silva, 2021, p. 243). Ela vai se fazendo professora de matemática. Ela vai se posicionando como tal e se experimentando na profissão docente. Isso demarca o movimento do seu processo identitário.

*Porque eu sempre sou essa menina, que a princípio eu sou tímida, mas se me der espaço, eu mostro quem eu realmente sou. Fico brincalhona e essas coisas. E aconteceu isso comigo na sala de aula. Eu comecei meio retraída e hoje, assim, porque eu lembro que a professora falou, a diretora, quando ela me contratou, ela falou bem assim: - **Cuidado para não se tornar amiga dos alunos.** Porque quando você se torna amiga dos alunos, eles tomam conta e*

não sei o quê. E quem disse que eu segui esse conselho? Eu trouxe eles para perto, eu acolho eles e percebo que a aula flui bem melhor. Então, sim, eu quero ser eu mesma, não quero que nenhuma diretora fale, não faça isso, não, não, não. Eu vou fazer o que eu acho que é certo. E é assim que vai dar certo (Futura Professora 3, ENA, 23 mar. 2024, grifo nosso).

O controle disfarçado de conselho da diretora – *cuidado para não se tornar amiga dos alunos* – representa uma estratégia do modelo tradicional, aquele marcado pela figura do professor como centralizador do conhecimento e como detentor da palavra. Em um ato insubordinado (Brião, 2017), ela contraria o suposto conselho e decide fazer o que acredita. Essa atitude configura sua agência identitária (De Paula; Cyrino, 2021; Rodrigues; Cyrino, 2024), a partir do momento em que ela reafirma a sua autonomia e o seu compromisso ético e político com uma prática acolhedora e dialógica. “Nessa dimensão humana exposta, construímos a nossa arte de educar e temos as rédeas do nosso compromisso ético com o estudante. Fazemos o que fazemos porque acreditamos que seja o melhor para o estudante e não porque as coisas sempre funcionaram assim” (Brião, 2017, p. 46).

Avançamos agora para a fala da FP4 e já conseguimos notar uma diferença na forma com que a IP é concebida. Se, nos trechos anteriores, a IP aparecia como um processo marcado por referências que inspiram, modelos observados e experiências formativas, aqui parece emergir uma nova camada - a compreensão de si mesma como sujeito da própria história.

Como eu me vejo professora. A minha postura enquanto professora, a minha história, talvez, e como isso está atrelado a atividade que eu vou exercer. Porque eu acho que isso deve influenciar a minha formação, como eu me vejo, que ideia eu tenho de mundo para a minha atuação profissional (Futura Professora 4, ENA, 24 abr. 2024, grifo nosso).

Suas palavras tomam de volta o protagonismo da sua própria história de vida e de formação, em um exercício crítico e reflexivo de resgate do seu eu professora. Considerando que, ao narrarmos nossa própria história “[...] lembramos o que fomos, o que somos e projetamos o que podemos ser. Ou seja, ao narrarmos reconstruímos práticas, percursos formativos, saberes e identidades uma vez que a narrativa envolve práticas de reflexão, a autodescoberta e a autoformação” (Brito; Lima, 2011, p. 95). Ela conecta a IP a encruzilhada narrativa de sua existência. Com suas palavras produzimos reflexões sobre o modo como ela se percebe no mundo e isso estará ligado ao modo como ela lerá seus estudantes e suas ações educativas.

Esse olhar para si mesma influencia todo seu processo identitário e representa uma tomada de consciência que inaugura um outro modo de se tornar professora de matemática. Isso abre caminho para uma dimensão igualmente significativa trazida pela FP5 - a descoberta de si na relação com o outro.

Eu acho que a descoberta de nós mesmos seria a minha descoberta de quem eu serei na sala de aula. Se eles vão levar um sentimento de, olha: - Eu aprendi com essa professora, essa professora me fez bem, eu não tinha medo da aula dela. Ou se eu terei esse sentimento de que: - Ah, não quero mais os alunos, não quero mais participar, não aprendo nada, isso aqui só me causa medo. Eu acho que seria mais esse movimento meu de descoberta de como que eu vou agir, de como que eu vou tentar fazer diferença (Futura Professora 5, ENA, 30 mai. 2024, grifo nosso).

Quando a FP5 nos diz que a IP é a descoberta de nós mesmos seria a minha descoberta de quem eu serei na sala de aula; ela revela que a sua identidade é construída no encontro consigo mesma e com o outro. Assim, a IP não se limita a uma elaboração interna de si, mas também a um processo de interações, afetos e construção de significados com os estudantes em sala de aula. A fala evidencia uma IP em trânsito, marcada pelo movimento de descoberta e experimentação durante a formação inicial. Isso nos mostra que

Sua identidade é, portanto, produto e produtora do pertencimento à profissão, tornando-o um igual, tanto quanto um diferente, produzindo autenticidade e certa autonomia, instituindo-o como sujeito exclusivo da/em sua prática. De modo que, é correto afirmar, o processo constitutivo da IPD se configura como uma relação dialética. Constituir uma identidade presume ser o indivíduo, simultaneamente, constituído por esta; à medida em que o professor vivencia a formação e a prática da docência, incorporando elementos que consolidam o indivíduo enquanto profissional, mobiliza sua(s) identidade(s), afirmando-se sujeito em/de um contexto (Melo; Sousa; Silva, 2021, p. 244).

Ela vai se afirmando professora de matemática, a partir das experiências que constroem a sua IP, como um movimento contínuo de descoberta de si e das marcas que deixará nos estudantes. Algo semelhante acontece com o FP6, que reconhece as dimensões da IP e aciona, especificamente, a parte *estética*, ligada ao seu modo de ser, de se apresentar e de se posicionar em sala de aula, como também uma dimensão formativa, relacionada às suas escolhas.

*Eu penso assim, é porque eu penso na parte também da **identidade estética**, que é aquela sobre ser eu dentro de sala, na questão do visual, do comportamento e tudo, e na identidade do que eu estou construindo como*

professor. *Como eu sou, meu molde de professor, minha construção de professor. Os motivos que eu vou adicionando à minha identidade, vou vendo como inspiração de professor e quero adicionar em mim, como algo que eu acho que é positivo desse professor e que eu quero fazer também. Então, acho que identidade vai para dois caminhos. Vai para a questão estética e a questão da identidade de tudo que eu estou construindo como professor, de como eu me porto como professor. Eu penso em identidade como essas duas coisas, que andam juntas (Futuro Professor 6, ENA, 01 nov. 2023, grifo nosso).*

Eu acho que não tem a definição completa de se tornar um professor de matemática. Eu não penso como uma missão de vida. É um compromisso que eu criei para mim e que, com o tempo, eu vou aprender a lidar com esse tipo de compromisso que eu tenho. Entender como será isso posteriormente, quando eu me tornar definitivamente um professor de matemática. Porque eu acho que, aos poucos, enquanto eu vou na minha formação, eu vou descobrindo pontos que não são óbvios, evidentes de primeira. Tem coisa que não tá escrita no livro, que nem uma professora minha diz. Tem coisa que não está no livro, nesse manual. Então eu vou descobrindo. Ser professor é isso, é estar constantemente estudando, aprendendo algo novo. Então, se tornar professor de matemática, pra mim, é como isso. É algo com compromisso, eu sei que eu vou passar parte da minha vida tendo isso como uma coisa importante, vou dar aulas, vou ter que estudar muito, vou ler para poder fazer, vou estudar para dar minhas aulas, vou planejar as minhas aulas. Então, isso de ser professor de matemática vai ser construído com o tempo (Futuro Professor 6, ENA, 01 nov. 2023, grifo nosso).

A IP se constitui tanto pelo *ser eu dentro de sala* quanto pelo conjunto de práticas, valores e posturas que nos constituem como professores (as). Na sequência, suas reflexões reconhecem que não há uma definição fechada sobre ser professor de matemática. E justamente nessa abertura, percebemos um espaço de criação e invenção da identidade, que, mesmo refletida por modelos inspiradores, ainda tem continuação e transformação de si. Ou seja, a IP “[...] é um processo evolutivo de interpretação e reinterpretação de experiências [...]. Desse ponto de vista, a formação da identidade profissional não é a resposta à pergunta ‘quem sou eu neste momento?’, mas sim a resposta à pergunta ‘o que quero vir a ser?’” (Marcelo, 2009, p. 112).

Ao afirmar que ser professor não é uma missão, mas um *compromisso* consigo mesmo, o futuro professor reforça a ideia de que sua identidade emerge tanto de escolhas pessoais quanto das descobertas da profissão - aquelas que não estão no *livro*, ou seja, não existe um *manual* ou mesmo uma receita pronta que nos ensine a ser professor. “A docência pressupõe compromisso com os alunos, com os pais, com os colegas de profissão, com a comunidade e, sobretudo, uma responsabilidade social, que envolve as dimensões morais, políticas,

emocionais e do conhecimento. É um compromisso de ação e de transformação” (Cyrino, 2017, p. 706). Assim, a narrativa do nosso entrevistado articula dois movimentos de sua própria concepção: a ideia de identidade que se mostra para o mundo e a identidade como construção formativa. Ambas se conectam no entendimento de que ser professor de matemática é uma tarefa permanente de formação, negociação e descoberta de um caminho que se faz com as experiências.

Trilhar esse caminho permanente de formação leva tempo. Esse entendimento também aparece na narrativa do FP7, que assim como o FP6, revisita suas memórias e vai costurando suas reflexões para com o seu percurso formativo. São marcas que entrelaçam os elos do passado, os aprendizados do presente e as projeções do futuro em um movimento que jamais se encerra.

*A identidade profissional é esse percurso todo que eu já tive, principalmente, a partir desse ano da graduação. Então, para mim, a identidade é esse processo percorrido durante toda a nossa vida. Acho que lá no início da entrevista eu ainda falei, que **o meu ensino fundamental impactou na minha forma de ver o mundo**. Então, isso, esse percurso do ensino fundamental formou a minha identidade para o ensino médio e depois para a graduação que eu vou moldando aos poucos. É essa identidade que eu quero, é essa identidade que eu estou tentando trabalhar. Para no futuro falar: - **Será que eu estou sendo o profissional que eu queria ser? Me preparei, tive esse percurso para chegar nesse ponto. E acredito que, normalmente, nunca chega. Porque quando eu chegar lá, eu já estou com um novo pensamento dessa identidade** (Futuro Professor 7, ENA, 02 out. 2023, grifo nosso).*

A narrativa do futuro professor também aprofunda o caráter processual da IP, como destacado por outros (as) entrevistados (as). Ao enfatizar o *percurso todo* construído ao longo da vida – da escola à universidade – o FP7 nos mostra que a docência não está restrita à formação inicial, mas é permeada por experiências anteriores que impactam a nossa *forma de ver o mundo*. Com isso, percebemos uma identidade que se reelabora e se ressignifica com o tempo, estando sempre inacabada.

E com a produção narrativa, em meio às subjetividades de cada história, conseguimos notar, a partir das reflexões, o quanto o sujeito se transforma, uma vez que “[...] a formação não se constrói por uma acumulação (de cursos, de conhecimentos ou técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (Nóvoa, 1992, p. 25). Com suas palavras, também reconhecemos esse *nunca chega*, ou seja, não há um ponto final em nossa formação como professores (as) de

matemática e sim a necessidade de espaço e continuação para o questionamento de quem queremos vir a ser e de que forma isso acontece.

Assim, a narrativa do FP7 enfatiza a identidade como percurso, como uma travessia que se dá com as experiências formativas. Essa perspectiva dialoga com o entendimento do FP8, que também reconhece a IP como uma possibilidade de reflexão sobre a própria história. Entretanto, o FP8 parece enfatizar o reconhecimento de si no presente, ao afirmar que a

Identidade profissional é quando você entende o ser, que no caso seria esse “eu como professor”. É quando eu me coloco na sala de aula, ciente das minhas limitações, ciente dos meus pontos positivos e negativos, das minhas qualidades e limitações, e eu tento, com base nisso tudo, estar com meu aluno no processo de ensino e aprendizagem. É complexo de dizer (Futuro Professor 8, ENA, 26 fev. 2024, grifo nosso).

Ele reconhece suas potências, fragilidades e limites, como elementos que fazem parte do seu processo formativo e do ato de ensinar. Ao afirmar que a IP envolve estar consciente das suas *qualidades e limitações*, o FP8 expõe sua vulnerabilidade (Cyrino, 2017; De Paula; Cyrino, 2021; Rodrigues; Cyrino, 2024) como forma de se reconhecer como um sujeito em constante formação. O seu recontar nos mostra esse movimento que é formativo, crítico e reflexivo, a partir de um lugar muito específico - o lugar da tentativa.

Ele nos diz - *eu tento* - e juntos estamos tentando promover rupturas para com uma ideia que cristaliza a identidade do sujeito professor de matemática; isso implica um processo de reinvenção da formação inicial. Faz-se necessário, então “[...] que os cursos de formação inicial dediquem maior atenção e espaço ao trato para com a IPD, assim como eu se conheça os elementos identitários que constituem o professor, para que estes sejam tidos como suportes e orientadores da formação, valorizando as histórias de vida [...]” (Melo; Sousa; Silva, 2021, p. 259) dos (as) FPM, as “[...] práticas pedagógicas (passadas, presentes e futuras), e, principalmente, os contextos, as ações e vivências na formação inicial [...]” (Melo; Sousa; Silva, 2021, p. 259).

Ao entrelaçarmos as narrativas dos (as) FPM, percebemos que a IP se constitui como um tecido vivo, costurado pela singularidade e subjetividade de cada trajetória, mas também pelas experiências compartilhadas na formação inicial. FP1 faz menção ao caráter íntimo e subjetivo da IP, nutrida pelas memórias escolares e pelo cuidado; FP2 evidencia o modo como a IP se mostra para o mundo, estando aliada a uma postura sensível a história do outro; FP3 demarca a IP como uma contradição entre o se acredita ser, o que se deseja ser e o que é possível

ser, tudo isso mediado pelo contexto escolar; FP4 posiciona a IP como sendo uma articulação entre história, visão de mundo e exercício do trabalho docente; FP5 entende a IP como um processo de si no encontro com o outro; FP6 amplia e inclui uma dimensão estética a IP e reforça o compromisso ético e político da docência; FP7 situa a IP como um processo em constante reelaboração de nós mesmos e das nossas visões de mundo; e FP8 enfatiza a IP como autoconhecimento, reconhecendo suas potências, fragilidades e limites. Juntas, essas narrativas nos mostram que a IP de (futuros(a)) professores (as) de matemática é um movimento plural – feito de memórias, afetos, escolhas, contradições, reflexões e lutas – que se (re)inventa na relação consigo, com o outro e com a escola, e que encontra na formação inicial um solo fértil para florescer e transformar-se. A seguir, apresentamos a última unidade de análise temática.

4.2.6 Afetos, crenças e emoções

Porque, quando a gente se torna professor, a gente tem diversas crenças sobre o que é ser um professor. O que a gente acredita, o que a gente não acredita. Isso é diferente para cada um. Essa construção que eu vou fazendo com o tempo vem muito disso. Do que eu creio sobre a profissão, do que eu acredito na questão de como é dar uma aula. Eu acredito que é desse jeito mesmo. A professora está dizendo pra mim que vai ser desse jeito, mas será que vai ser desse jeito mesmo? Acho que eu vou refletir sobre o que eu acredito. Quando vai nessa questão da identidade, eu tenho minhas crenças pessoais e profissionais. E aí eu tenho essas crenças e aí como professor eu, de alguma forma, transmito elas. É impossível não transmitir isso (Futuro Professor 6, ENA, 01 nov. 2023, grifo nosso).

As crenças fazem parte de nós. São ideias que acreditamos (ou passamos a acreditar) e que, em um dado momento, se tornam verdade; por conta disso, influenciam a construção da nossa IP. Falar de crenças não é fácil, pois estamos tratando de algo que também é sistêmico, ou seja, dado conjunto de crenças se comunica com o individual e com o coletivo. É como se as crenças informassem quem fomos, quem somos e quem queremos ser. Por isso é tão complexo desconstruirmos as crenças que estão presentes no imaginário social sobre o que é ser professor e, em específico, ser professor de matemática.

E quando aproximamos essa discussão da formação de professores (as) de matemática, especialmente com as narrativas produzidas em nossa tese, percebemos que as “[...] vivências dos (futuros) professores e as emoções fazem parte de um amálgama que impacta, por exemplo, no modo como compreendem sua profissão. Nesse amálgama, há, ainda, dimensões intelectuais e profissionais” (Rodrigues; Cyrino, 2023, p. 3). No bojo de fios de histórias de vida e formação,

encontramos aquilo que acreditamos como professores (as) de matemática; isso implica revisitarmos as concepções atreladas à profissão docente e à produção do conhecimento matemático. Sinalizamos que as unidades de análise temática estão intimamente conectadas e muitas das nossas discussões comunicam com as demais e, de certa forma, deslocam nossos posicionamentos para outros lugares no mundo.

As crenças influenciam as emoções e elas, por sua vez, podem reforçar crenças já existentes sobre a profissão docente. Nesse emaranhado, as “[...] dimensões intelectuais podem ajudar os (futuros) professores a reconhecerem o que acham correto ou não na profissão, explicitando características do seu compromisso moral” (Rodrigues; Cyrino, 2023, p. 3) e as “[...] dimensões profissionais, de projeção e de perspectiva de futuro possibilitam elucidar relações de interesses e, por conseguinte, seu compromisso político” (Rodrigues; Cyrino, 2023, p. 3). Elas estão intimamente ligadas e impactam as ações dos FPM, podendo orientar sua conduta, suas atitudes e seu engajamento social e político.

Dito isso, esta unidade temática de análise se ocupa com as narrativas que flertam com as crenças e emoções dos (as) nossos (as) narradores (as), sendo uma tentativa possível, tendo em vista que conseguimos perceber algumas nuances do tema discutido em outros espaços de discussão. As análises são possibilidades que problematizam os sujeitos que narram e vivem a pesquisa, que “[...] embora reveladora de sua subjetividade, relacionam-se com as narrativas de outros atores sociais” (Brito; Lima, 2011, p. 92). Ou seja, com a leitura compreensiva-interpretativa das narrativas, sentimos um pouco do eu, do outro e de nós em um exercício indissociável. Dessa forma, partimos das crenças apresentadas pelos (as) FPM, seguidas dos entrelaces com as emoções que comunicam o futuro exercício da profissão e, por fim, tentamos produzir com o medo, como sendo a emoção que mais se aflorou das narrativas. Vale lembrar que as emoções “[...] se configuram como um dos aspectos influentes, que implicam no movimento de constituição da IP de PE e carecem de atenção [...]” (De Paula; Cyrino, 2021, p. 16).

Começamos pela fala do FP6, que evidencia que a constituição da IP está profundamente entrelaçada ao campo das crenças - pessoais, profissionais, formativas e sociais - que orientam a forma como nós nos vemos e exercemos a profissão docente. Quando o FP6 afirma que temos *diversas crenças sobre o que é ser um professor. O que a gente acredita, o que a gente não acredita. Isso é diferente para cada um*, ele sinaliza que as crenças não são homogêneas e nem

imediatas, muito pelo contrário, são frutos das experiências que vivemos todos os dias em diferentes espaços de vida e formação.

Somos informados o tempo todo sobre o que é ser professor de matemática e essas informações estão alocadas no imaginário social, munido por crenças e concepções sobre a nossa profissão. Tanto que o nosso entrevistado se preocupa com a formação de professores e como esses profissionais desenvolvem seu ofício. O processo de confrontar aquilo em que ele acredita foi disparado pelas reflexões mobilizadas pelas crenças e concepções que fazem parte de sua constituição identitária. Ele também nos diz que *é impossível não transmitir isso*, ou seja, aquilo em que acreditamos está implicado na forma com que desenvolvemos o nosso trabalho docente.

Quando me deparo com a fala do FP6, faço eco à minha narrativa e revisito minhas memórias como professor de matemática. Primeiro que o verbalizar “Professor de Matemática”, já carrega uma série de estigmas em nossa sociedade. Segundo que o saber matemático, historicamente, concebe lugares sociais diferentes para cada indivíduo, colocando alguns em destaque em detrimento dos demais. Essas particularidades se conectam com a minha história e dizem respeito também a uma estrutura social que foi construída em torno da matemática como campo científico e profissional.

Aqui visualizamos o impacto das crenças e concepções na regulação dos papéis sociais. Tanto que ser professor de matemática foi muito mais aceito do que ser professor de Artes. Tanto que ganhei roupas sociais quando passei no concurso, pois, de acordo com meus pais, minhas roupas não transmitiam a seriedade de um professor de matemática. Essas memórias quebram uma quarta parede enquanto escrevo e não quero as ignorar, elas fazem parte disso e se materializam em um trabalho autobiográfico, que se preocupa com a produção narrativa autobiográfica que retorna ao vivido e o conecta ao mundo.

Falar de IP é falar da nossa própria história. Assim, quando rememoramos as crenças, estamos acessando os processos emocionais da nossa própria trajetória escolar e formativa. Essas crenças não são neutras, elas emergem das nossas vivências e estão carregadas de sensação de (in)segurança, medo, frustração, inspiração, rejeição, empatia, felicidade, tristeza, entre tantas outras emoções que nos afetam. O movimento de questionamento das nossas próprias crenças pode descristalizar os estereótipos da profissão docente. Isso pode ser sentido em outro trecho da narrativa do FP6, como também em alguns momentos da entrevista com a FP5 e o FP7.

Eu vou ser esse professor que eu sou. E eu acho que na universidade eu consegui ver muito isso de outros professores. Eu vejo muitos professores que são assim, que são do jeito deles. O pessoal até ficou em choque quando um professor nosso veio de bermuda para dar aula. O mundo hoje está mudando e isso é perceptível. Então acho que esse padrão do professor de matemática tem que ser quebrado. Então você vê que na história tiveram esses professores, que por conta da questão do padrão do professor de matemática, foi muito criado isso, criado esse estereótipo. E na universidade eu vi muito isso também; por exemplo, temos um professor que só anda com a camisa de banda de metal. Ai, caramba, é a única pessoa que eu vejo. Quando eu vi isso, eu fiquei, caramba, isso é legal, porque quando eu for professor, eu quero ser assim também. Acho que gera uma conexão (Futuro Professor 6, ENA, 01 nov. 2023, grifo nosso).

Minha primeira opção era contabilidade ou administração, porque na minha cabeça eu não poderia ser professora de matemática, não funcionaria como professora de matemática. Então eu acho que muito desse preconceito reverberou em mim todo esse tempo. Mas foi muito bom ter sido aceita. Eu lembro que, quando eu passei, eu não fiquei tão feliz quanto a minha mãe. Pra mim, eu lembro que eu fiquei muito feliz, porque a minha mãe ficou muito feliz. No dia, ela estava trabalhando e ela ficou muito emocionada. Eu lembro até hoje, foi muito lindo. E eu chorei por isso, mas foi porque eu tinha passado no curso. Foi essa a sensação que eu tive no momento. Foi muito difícil me desvincular desse preconceito que eu tinha no início (Futura Professora 5, ENA, 30 mai. 2024, grifo nosso).

Esse processo de tornar-se professor é um desafio. É uma coisa que a gente se propõe a fazer e a gente enxerga muito aquela visão do “nossa, eu vou ter um salário ruim” e muitos pontos negativos. Pelo menos foi isso que eu ouvi muito - “você vai sofrer, vai chegar numa escola horrível”. E eu fui vendo que o que formou muito a minha opinião foram essas coisas negativas. Só que, ao mesmo tempo, eu estava, de certa forma, me afogando nesse pessimismo. E eu comecei a ter as disciplinas de práticas de ensino e elas começaram a me colocar como protagonista e eu comecei a me sentir muito bem. Nesse perfil de professor, eu preciso assumir esse posto. E eu comecei a gostar. E eu comecei a ver que toda essa formação do ser professor (Futuro Professor 7, ENA, 02 out. 2023, grifo nosso).

As falas vão de encontro aos aspectos emocionais que perpassam a IP de FPM. As narrativas promovem uma ruptura com uma certa ideia já enraizada em sociedade e nos contam sobre a profundidade das experiências emocionais no processo identitário, sejam elas de pertencimento, dor ou ressignificação. Tudo isso deve ser levado em conta durante o percurso formativo, já que “[...] as emoções constituem uma parte muito importante das crenças que nós, os professores, desenvolvemos acerca de como se ensina, como se aprende, e de como se aprende a ensinar. Mudar essas crenças requer também uma forte participação emocional” (Marcelo, 2009, p. 116).

A fala do FP6 evidencia o afeto como potência para o desvelar identitário, a partir do sentimento de pertencimento e do desejo por sua autenticidade na profissão. Ele encontra professores que quebram com esse estereótipo rígido do professor de matemática e ali se identifica e percebe que ele também pode ser quem é. Isso gera conexão, a partir da manifestação de emoções positivas, como a admiração e a inspiração. Por outro lado, com a FP5, sentimos que a IP também é produzida com as feridas emocionais, a partir de preconceitos internalizados e sentimentos de inadequação. A crença de que ela *não poderia ser professora de matemática* nasce de uma história permeada por emoções negativas - medo, insegurança e baixa autoestima - e por marcas em sua trajetória que a fizeram duvidar de si. Ela mesma nos diz que foi muito difícil se *desvincular desse preconceito* em se tornar professora e isso foi mudando com as experiências durante a formação inicial. Aqui demarcamos um processo de cura, que se dá, metaforicamente, em um gotejamento que desconstrói suas crenças limitantes.

Já na fala do FP7, visualizamos um movimento interessante, que demarca a sua chegada no curso, estando *afogado no pessimismo* que atravessa, historicamente, a nossa profissão docente. Os discursos sociais sobre a docência produziram emoções negativas que moldaram suas crenças sobre a profissão. Entretanto, suas vivências na formação inicial, em especial com as práticas de ensino, possibilitaram a ele uma experimentação com as emoções positivas que reconfiguraram a sua autoestima e a sua crença sobre ser professor de matemática. Assim, as narrativas mostram que afetos, crenças e emoções são elementos constitutivos da IP, orientando os modos de ser, de sentir e de se reconhecer como FPM. Já que a “[...] formação inicial tem como papel proporcionar oportunidades para que essas crenças sejam confrontadas e ponderadas, promovendo a (re)constituição da IPD que integre a reflexão crítica e a prática pedagógica de forma coerente e contínua” (Costa; Silva, 2024, p. 7).

As narrativas dos oito FPM também revelam que o medo se constitui como um dos afetos recorrentes durante a formação inicial.

Eu tenho medo de não ter esse controle em sala de aula, da minha postura não ser boa. De falar baixo e não conseguir. Então, nesse processo formativo, acabou que muita coisa vai ficando na gente. Muita coisa vai meio que se implantando em nós, vai ficando. E acaba refletindo na nossa postura, refletindo na nossa prática. E isso, eu acho que vai me pegar um pouco, porque é algo que, às vezes, eu paro e fico pensando. Me leva a refletir (Futura Professora 1, ENA, 08 dez. 2023, grifo nosso).

Eu me sinto muito insegura ainda para trabalhar com as pessoas com deficiência. Não sei, eu acho que eu poderia estar contribuindo mais com

eles. E aí me deixa com muito medo. É uma responsabilidade muito grande. (Futura Professora 2, ENA, 25 jan. 2024, grifo nosso).

O meu medo de me tornar professora é justamente a questão da responsabilidade. Porque assim, eu sei que eu sempre estou tentando dar o meu melhor, mas eu estou trabalhando ali com a pluralidade. Então, são diversos tipos de alunos. Então, pode ser que eu esteja dando aula super dinâmica, que eu acho que está dando super certo, mas aquele aluno em específico, ele não está entendendo o que eu quero falar. Eu não estou conseguindo tocar nele. Eu tenho muito medo dessas questões, porque eu penso muito e vejo uma responsabilidade muito grande em ensinar matemática para uma criança, para um adolescente. Porque é uma base que ele vai precisar para diversas coisas da vida. E ser um professor ruim, de certa forma, é ruim para o aluno. Então, eu tenho muito medo de ser uma professora que não consegue construir o conhecimento da forma adequada. É um medo meu (Futura Professora 3, ENA, 23 mar. 2024, grifo nosso).

Fica aparecendo também um pouquinho de desabafo. Eu tenho medo de não conseguir atingir meus objetivos, sabe, de não conseguir dar uma aula em que pelo menos uma pessoa goste. Não conseguir fazer nada, não produzir nada, não atingir ninguém, sabe? Então, acho que eu tenho um pouco de medo disso. Nos outros sentidos de estar bem preparada, eu tento e vou tentar o máximo. Estar o mais preparada possível para os percalços que podem acontecer em sala (Futura Professora 4, ENA, 24 abr. 2024, grifo nosso).

Eu tenho medo. Por exemplo, eu tenho medo em questão de formação e trabalho. O primeiro medo seria não conseguir trabalho, mas em relação à professora da sala de aula, eu paro e penso: - Será que tudo que eu estou aprendendo está me ajudando a me formar uma boa professora? Eu tenho esse sentimento de que, não sei, se a carga de conhecimentos que eu tenho agora seria suficiente para eu ser uma boa professora de matemática. E aí eu volto também para a questão de como eu daria aula de matemática, porque hoje não funciona tanto o copiar no quadro e o aluno fazer atividade, não é só isso. Então, como eu pensaria essas aulas? Como é que eu produziria um plano de aula? Eu tenho muito medo ainda. Eu não assumiria. Hoje em dia, estando no quarto semestre de matemática, eu não assumiria uma sala de aula sozinha. Porque eu não gosto do sentimento de que eu não estou fazendo o possível para que algo fique bom. Eu gosto de fazer as coisas, sentir que as pessoas estão aprendendo, que está sendo legal e que está sendo bom (Futura Professora 5, ENA, 30 mai. 2024, grifo nosso).

Medo, porque eu sinto muito nervosismo, tenho muito problema com nervosismo. E acho que um dos medos que eu tenho é de, sei lá, não conseguir saber lidar. Eu ainda não sinto que eu domino isso. E eu tenho muito medo de passar por uma experiência que me traumatize de alguma forma, que me faça pensar: - Não quero mais fazer isso. Sabe, eu tenho muito medo porque a maioria das pessoas me relata que teve experiências que foram ruins. E eu já tive uma pessoa me relatando que já teve uma experiência que foi assim, ao ponto da pessoa querer desistir, desistir mesmo. Então, lógico, essa pessoa teve a ajuda da orientadora dele na disciplina de estágio e, se não fosse por ela, ele teria desistido. Se tiver uma experiência

*ruim, vai ter alguém que vai me ajudar de alguma forma. Para que eu não desista. **Acho que esse medo sempre está na gente de alguma forma** (Futuro Professor 6, ENA, 01 nov. 2023, grifo nosso).*

*As principais crenças que podem me influenciar é a questão do **medo que eu tenho da rejeição**, então, assim, acaba que eu tenho essa coisa que fica me segurando. Falo, nossa, vou tentar falar isso de uma forma que eu pareça mais legal, que eu pareça mais divertido. Ai vem uma outra parte também, que é a **parte da insegurança. Que ela fica muito presente quando eu começo a falar e chega naquela coisa que eu não tenho o roteiro preparado**. Ele me faz uma pergunta e eu nunca pensei nessa pergunta. Qualquer coisa que eu falar agora vai ser errada. **Então, se eu falo alguma coisa, eu travo**. Se eu travar, vou ser derrubado pela turma, se acontecer, pelo menos, em frente a uma grande quantidade de alunos. **Aí, a partir daí, eu perco todo o respeito por eles**. Então, assim, **essas crenças que eu acredito que mais me seguram são essas duas. Essas duas coisas que eu tenho vêm comigo por causa de todos esses fatores de percurso que eu já tive. Então eu preciso aprender a lidar com elas e vou tentar também. Essas já são coisas bem mais difíceis de mudar** (Futuro Professor 7, ENA, 02 out. 2023, grifo nosso).*

***Em relação à sala de aula, acho que os meus maiores medos são de não ser capaz o suficiente**. E não conseguir ter o respeito dos meus alunos. Eu vejo muito isso nos estágios. Tem certos momentos, por exemplo, que eu não consigo manter a paz na sala de aula. Eu tenho que ser mais rígido, mais firme, digamos assim. **Meu medo é de não conseguir ser tão rígido quanto eu tenho que ser ou quanto eu terei que ser**. Isso me deixa um pouquinho apreensivo. É que vai muito na parte de ter o respeito dos meus alunos. **Como é que eu vou conseguir ter o respeito dos meus alunos? Isso me deixa um pouquinho angustiado, digamos assim. E acho que até a graduação, às vezes você para e pensa assim: - Nossa, será que eu vou conseguir me formar mesmo? Parece estar tão longe** (Futuro Professor 8, ENA, 26 fev. 2024, grifo nosso).*

O medo atua como uma resposta natural de nossos corpos, seja para algo real ou imaginário, e é crucial para a garantia da sobrevivência. O medo também está ligado à sensação de pouco ou nenhum controle sobre algo. Por isso que, em doses exacerbadas, o medo pode nos manter imóveis frente a alguma situação. E quando transportamos o medo para o campo da formação de professores (as) de matemática, notamos que ele se manifesta de modos distintos. Ou seja, se antes as narrativas refletiam sobre a projeção das crenças na atuação docente, agora suas narrativas expõem como tais crenças se desdobram em emoções - como insegurança, angústia, receio de falhar, medo da rejeição ou da inadequação - como forma de tensionamento da IP.

Por esse caminho, o medo da FP1 acerca do controle da turma e de sua postura como professora dialoga diretamente com as crenças já discutidas, isso nos mostra uma gama de expectativas que precisam ser observadas com cuidado e atenção. Na mesma direção, FP2, FP3,

FP4 e FP5 ampliam essa ideia e situam a docência como uma responsabilidade que impacta a vida dos estudantes e isso se intensifica pelo fato de sentirem medo por não corresponderem ao ideal de “boa professora” construído por cada uma delas. Esse discurso é perigoso e esconde uma armadilha que pode nos aprisionar na lógica da expectativa de ser algo, no caso aqui, ser uma “boa professora”. Dito de outra forma, o medo em excesso pode nos paralisar e gerar outras emoções, como é o caso da ansiedade e da insegurança, por exemplo.

O FP6 também sente medo, que afeta não só suas crenças sobre a docência, como também informa como ele se sente para exercê-la. Ele menciona o nervosismo, já o FP7 nos conta sobre a insegurança e o medo da rejeição, em ambos os casos, conseguimos perceber uma conexão com as suas memórias sobre o ambiente escolar, que foram acessadas durante a formação inicial. Outro aspecto importante é o medo do erro em matemática, algo que fica evidente na fala do FP7, que sente isso e percebe o impacto em sua IP, visto que ele nos diz que esses medos estão com ele, por conta de seu percurso de vida. *Então eu preciso aprender a lidar com elas e vou tentar também. Essas já são coisas bem mais difíceis de mudar.* Por fim, com o FP8 acessamos o medo de não ser respeitado em sala de aula, que se conecta ao seu medo de não concluir a graduação, revelando como os afetos produzem tensões na formação de professores (as) de matemática.

Todos os medos mencionados parecem convergir para um núcleo comum: o sentimento de vulnerabilidade frente ao futuro exercício profissional. Uma vulnerabilidade que os (as) mantém em movimento, permitindo aos (às) FPM o confronto de suas certezas e convicções, como alternativa de reflexão (Rodrigues; Cyrino, 2024). Assim, o medo aparece nas narrativas como obstáculo e como possibilidade de reflexão, por meio dos processos que convidam e convocam os (as) FPM a problematizarem suas trajetórias pessoais e profissionais. Por conta disso, reiteramos a necessidade de

Compreender a complexidade do domínio emocional do movimento de constituição da IP de PEM é fundamental para pensarmos em políticas públicas e de formação que contribuam para uma educação na qual os professores possam vivenciar a profissão e não apenas sobreviver a ela, exercendo-a de um modo que potencialize os processos de ensino e aprendizagem, contribua para a constituição de uma sociedade mais justa e solidária, e não adoeçam ou desistam diante de situações adversas (Rodrigues; Cyrino, 2024, p. 254-255).

A dimensão emocional faz parte do nosso processo identitário e, quando atribuímos a ela a devida importância, percebemos que estar bem é uma política de cuidado de si frente à sociedade. Por isso a importância de confrontarmos as emoções como estratégias de reflexão sobre nós mesmos e, mais do que isso, como possibilidade de formação sobre a profissão e sobre a matemática. Essa articulação pode apontar novos rumos para as relações sociais que compõem a formação humana, tendo as emoções como “[...] parte basilar da prática educativa, impulsionadas pelo compromisso do professor e pela empatia na forma de ação” (Cyrino et al., 2025, p. 16).

*Só de a gente estar escutando ali já vai ser um grande alívio para a pessoa. Eu passei por isso e foi extremamente doloroso e muito ansioso. Só de me escutar, as pessoas já estão me ajudando demais. Hoje eu prego muito isso, uma docência feita com muito afeto. E eu acho que é isso que eu vou tentar, levar para os meus futuros alunos dentro da sala de aula. Eu acho que a docência, ela realmente tem que ser sim fundamentada no afeto, porque se não tiver, não vai pra frente. Não tem uma aprendizagem de fato, não. **Eu acho que a gente tem que olhar todo o contexto ali em que o adolescente, o adulto e o idoso estão inseridos, não somente ali na escola, mas como é que eles são dentro de casa? Como são os pais daquele aluno?** (Futura Professora 2, ENA, 25 jan. 2024, grifo nosso).*

A FP2 escolhe construir a sua IP com o afeto, adotando posturas que humanizem o processo educativo. Essa defesa do afeto em sala de aula rompe com aquela ideia tradicional da matemática, entendida, em muitos espaços, como uma disciplina fria, rígida e neutra. A sua sensibilidade parece criar uma ponte que a conecta com diferentes realidades, evidenciando que, assim como nós, na formação inicial, não somos iguais, os estudantes da Educação Básica também não são. As narrativas anteriores destacavam emoções voltadas para si, já a FP2 direciona suas emoções também para o outro, como fundamento relacional da prática docente.

Concebendo uma IP sensível às possíveis conexões de mundo que ocorrem durante os processos educativos. Isso nos mostra que a temática da IP não está fixada a algo, ela é movente, sensível e viva em cada um de nós. Com a FP2, aprendemos que a “[...] empatia vai além da capacidade de se identificar, de sentir a emoção do outro, de entendê-lo, envolve nossa ação como educadores, uma ação *pelo outro e com o outro*, que reverbera nossa solidariedade e compromisso político” (Cyrino et al., 2025, p. 16, grifo dos autores). Empatia sem ação é discurso vazio.

Com esta unidade, evidenciamos uma camada mais sensível da nossa tese, que não se limita às teorizações já descritas aqui; estamos mais preocupados em sentir essa IP como um

processo que nos (trans)forma. Medos, inseguranças, angústias, expectativas e experiências afetivas emergiram de cada uma das narrativas, influenciaram as decisões, orientaram práticas e reconfiguram todo um processo formativo. Conforme os sujeitos lidam com as crenças que fragilizam o exercício do trabalho docente, também constroem crenças de luta, compromisso, responsabilidade, sensibilidade e valorização do afeto como potência do ato pedagógico. Tudo isso é IP. Após os esforços empreendidos na composição das unidades de análise, apresentamos, a seguir, um exercício de síntese possível.

4.3 Mosaico identitário em construção: um exercício de síntese

Os tempos de análise estão intimamente conectados entre si, em um elo que possibilita o resgate da memória como sendo uma possibilidade de reflexão da nossa própria história. Com a produção de narrativas autobiográficas, temos a chance de nos situar como protagonistas da nossa própria história. Isso é potente! E nos desloca para um lugar de questionamento de si com o mundo. Aqui reside a oportunidade chave da nossa tese, tendo em vista que as narrativas se configuram como alternativa de formação, ou seja, quando FPM se posicionam na “[...] condição de narradores de suas histórias, simultaneamente se encontram no papel de pesquisadores de si mesmos [...]” (Brito; Lima, 2011, p. 89).

Pesquisar a nós mesmos pode ser considerado um ato de rebeldia, visto que por muito tempo a subjetividade foi negada de nossos corpos, frente às ideias que cristalizam a produção científica aos moldes de uma academia que silencia nossas identidades. É sempre bom lembrar que já fomos silenciados (as) por tempo demais. Aqui, com nossa escrita, não queremos “[...] um mundo repleto de hierarquias, que retira o sujeito da equação, silenciando identidades” (Brião, 2017, p. 42). É chegada a hora de lutarmos por uma formação de professores (as) que acreditamos e, se essa que está posta não nos contempla, fica aqui o convite para inventarmos mundos possíveis. Com as narrativas, temos uma brecha para “Retextualizar a vida, o vivido, pela narratividade requer a maestria do narrador no entrelaçamento desses aspectos, no movimento diverso e diversificado que inclui e, ao mesmo tempo, dá abertura para diferentes interpretações, segundo o campo no qual estão inscritos” (Brito; Lima, 2011, p. 89).

Estamos inscritos em um curso de formação inicial de FPM na UESB de Vitória da Conquista - Bahia. Podemos começar por aqui, juntos. Durante a investigação, produzimos e fomos produzidos por narrativas que retratam as histórias de vida e formação de oito FPM,

tendo como foco o movimento de constituição da IP. As narrativas “[...] produzem condições para que os narradores assumam a autoria de suas histórias, apresentando versões particulares sobre suas trajetórias, sobre suas identidades e sobre a profissão docente” (Brito; Lima, 2011, p. 93). As narrativas foram gravadas, transcritas e retornaram a cada um (a) dos (as) nossos (as) narradores (as), sendo que a

[...] análise interpretativa das fontes deu-se num diálogo constante e sucessivo da leitura e do olhar sobre essas leituras do corpus desta pesquisa. Isso exigiu leituras circulares e constantes das fontes, especialmente, das narrativas [...] e suas relações com o objeto de estudo, com o quadro epistemológico e metodológico que engendram a problemática e os objetivos do projeto de investigação-formação, ou seja, do sentido e da compreensão das narrativas como potencialmente férteis para a formação inicial [...] (Souza, 2004, p. 129).

Em especial para os desdobramentos da IP, que acontecem antes mesmo do ingresso no curso de licenciatura em matemática. Assim, com a apresentação do Tempo III, tensionamos o dito e o não dito, em um exercício interpretativo das entrelinhas (Souza; Souza, 2021). Com esta seção da escrita, evidenciamos uma possível síntese do trabalho autobiográfico, a partir das nossas afetações durante o processo investigativo. Uma pesquisa com narrativas não se fecha em si mesma, muito pelo contrário, ela amplia os horizontes da nossa existência e nos transporta para outros lugares.

Vale sinalizar que a “[...] literatura tem tematizado e compreendido o trabalho com *narrativas* como uma estratégia promissora para a FPEM, assim como uma estratégia metodológica. É essencial que os professores sejam ouvidos e que seus saberes sejam levados em conta e problematizados [...]” (Cyrino et al., 2025, p. 13, grifo dos autores). A escuta atenta e sensível ocorreu durante toda a nossa tese e aqui nos unimos à voz de cada um dos sujeitos. As unidades de análise expressam o nosso ecoar de vozes, trazendo uma possível “[...] identificação e agrupamento das regularidades e irregularidades expressas nas histórias, através de registros – texto narrativo – e dos sentidos manifestos [...]” (Souza, 2004, p. 125).

Dito isso, com a unidade **motivação e escolha pela docência**, percebemos que a decisão por se tornar professor (a) de matemática emerge de experiências pessoais, familiares e escolares, entrelaçadas em discursos de prestígio, desvalorização e resistência. As narrativas evidenciam que os (as) FPM chegam ao curso de licenciatura com uma bagagem de experiências do período de escolarização, trazendo memórias de seus (as) professores (as),

situações positivas e/ou negativas da escola e a influência direta da família ou da comunidade sobre o valor social da profissão docente.

Tanto que conseguimos sentir, a partir do resgate de algumas lembranças, a desvalorização da nossa profissão e como isso se conecta ao imaginário social. As falas também nos encaminham para o acesso ao Ensino Superior enquanto possibilidade de transformação da realidade de muitas famílias, sem perder de vista as desigualdades sociais que enfrentamos todos os dias. Assim, temos elementos para dizer que a escolha pela licenciatura não é aleatória. Ela se interliga a memórias afetivas que vão compondo quem nós somos e quem nós queremos ser. Logo, a motivação e a escolha pela docência surgem em um emaranhado de sentidos construídos ao longo da vida, compondo uma parte significativa da IP, que se inicia antes mesmo do ingresso na universidade.

E essa chegada coloca em xeque as **concepções de matemática**, tema da segunda unidade, que são construídas a partir de memórias e vivências diversas - familiares, escolares, sociais e territoriais - que influenciam diretamente os processos identitários. Uma vez que o ensino de matemática está muito ligado àquilo que nós acreditamos ser matemática. As falas nos mostram diferentes matemáticas, que variam conforme o contexto de cada entrevistado (a), seja uma matemática ligada à realidade, às práticas sociais e à leitura de mundo; uma matemática relacionada à sobrevivência, à oportunidade, ao trabalho e ao cotidiano; uma matemática dura, difícil, rígida e, até mesmo, distante das práticas escolares; uma matemática significativa e prazerosa, a partir de experiências acolhedoras.

Essas memórias geram crenças que impactam a forma com que cada um se vê e se percebe ensinando matemática. Dessa forma, a partir das narrativas, constatamos que a matemática não aparece como um conhecimento neutro, linear e universal, mas profundamente marcado por questões sociais, históricas e culturais, que compõem de forma direta a nossa construção identitária como docentes.

Todo esse movimento tende a acontecer durante a **formação inicial**, tema da terceira unidade, uma vez que as narrativas nos encaminham para um lugar de estranhamento, frustração e tensionamento identitário, pois muitos (as) se deparam com a quebra de expectativas entre a matemática da universidade e a matemática da escola, que pouco se comunicam. Esse choque tende a reconfigurar a nossa relação com a matemática, nos possibilitando criar outras estratégias durante o curso, que nos mantém no processo de tornar-se professor (a).

As narrativas também nos mostram que alguns formadores não se reconhecem como tal, evidenciando a necessidade de uma formação mais humana, integrada e coerente com o propósito de formar professores. Ao vivenciarem essas experiências, os (as) FPM ressignificam seus percursos formativos e constroem novos sentidos para a IP, revelando que a formação inicial é um espaço de mudança e (re)descoberta de si.

Como exemplo disso, podemos destacar a **participação no PIBID, nos estágios e em projetos formativos**, que emergem como ponto de virada na construção da IP, permitindo que os (as) FPM se reconheçam na docência. Nessa terceira unidade, mergulhamos nas experiências que evidenciam o elo entre a universidade e a escola. Não se formam professores (as) de matemática sem a escola.

As vivências com o PIBID, com os estágios e com os projetos se configuraram como dispositivos identitários, pois convidam e convocam os FPM a tensionar, questionar e problematizar a profissão docente. Nos relatos, nos deparamos com a vulnerabilidade como descoberta de si, como necessidade de posicionamento, como oportunidade de reflexão e tomada de decisão, evidenciando o sentido de agência e o compromisso ético e político. A docência, nesses espaços, assume uma nova roupagem, extrapolando os muros da universidade e adentrando a escola como um território de possibilidades de formar o (a) futuro (a) professor (a), ressignificar a matemática e construir a sua IP.

Chegamos à unidade **concepções de identidade profissional**, que aponta para um movimento plural - repleto de memórias, afetos, escolhas, contradições, reflexões e lutas - que se (re)inventa na relação consigo, com o outro e com a escola, encontrando na formação inicial um solo fértil para florescer e transformar-se. A IP se materializa como um conjunto de histórias, que compõem a trajetória pessoal e profissional de cada sujeito-professor, estando sempre inacabada. As narrativas destacam que os (as) FPM reconhecem seu processo identitário como algo processual, contínuo, singular e subjetivo, profundamente influenciado pelas memórias de seus (as) professores (as), pelas relações, pelas aberturas do próprio eu e pelos desafios formativos da profissão docente.

Nesse emaranhado, os **afetos, crenças e emoções**, tema da última unidade, perpassam a constituição identitária, orientando percepções, escolhas e modos de agir, revelando como medo, insegurança, afeto e empatia se tornam forças que tensionam, desafiam e impulsionam a reflexão, a ressignificação e o pertencimento na formação docente. Os afetos narrados podem

tanto fragilizar quanto fortalecer, uma vez que orientam as percepções, as escolhas e os modos de agir com a formação e futura atuação.

As falas revelam a insegurança, o nervosismo e a rejeição diante da sala de aula de matemática e concebem o medo como afeto recorrente na formação inicial. Os medos mencionados parecem convergir para um sentimento de vulnerabilidade frente ao futuro exercício profissional. Assim, com as narrativas da unidade, visualizamos uma IP atrelada à produção de crenças que são reforçadas ou não por emoções, nos mostrando que o processo identitário de FPM é também - e sobretudo - um movimento afetivo, emocional e relacional.

Diante desse percurso, percebemos que cada unidade de análise temática nos aproximou um pouco mais do modo com que os (as) FPM constroem sua IP. É nesse sentido que encerramos este tempo de análise para seguir adiante, para as possíveis considerações, pois tecer fios de histórias não tem fim.

TECER FIOS DE HISTÓRIAS NÃO TEM FIM

Ninguém nasce feito, é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos
(Freire, 1993, p. 79).

Precisamos escrever as últimas palavras da nossa tese. Sim, o momento chegou. E com ele lembramos cada ponto, cada linha, cada nó e cada costura formativa que fez parte da produção de uma pesquisa com narrativas autobiográficas, que se desdobra com o próprio eu e com o plano da vida. Durante a caminhada investigativa, fomos inventando algumas rotas de pesquisa, na tentativa de criar um espaço seguro, que acolhesse as discussões, reflexões e problematizações produzidas com cada sujeito-narrador. Durante essas rotas, encontramos na escrita um farol, que iluminava algumas das nossas descobertas e trazia aconchego durante as noites.

As escolhas para um processo de doutoramento são anteriores à nossa entrada no labirinto da IP. Essa metáfora me acompanhou e com ela fui demarcando algumas das pegadas que compõem a minha trajetória, como alguém que é apaixonado pela matemática e pela arte e se torna professor, dentre muitos fatores, pela possibilidade de conhecer aquela “festa” que a professora Marilene tanto dizia quando chegava na sala de aula. Ela sempre nos dizia que estava indo para uma festa. E essa festa era a escola. Aqui não estamos romantizando a profissão docente, estamos demarcando um outro modo de operar e uma forma muito particular de exercer a docência.

A narrativa da professora Marilene foi nutrindo em mim o desejo de ser professor. Já a matemática aparece em minha história também por diversos aspectos, pois ela me concebia coisas das quais eu não conhecia. Caminhando mais um pouco, chego à licenciatura em matemática e com ela me transformo ainda mais, encontrando no PIBID abrigo para os meus questionamentos sobre a IP, antes mesmo dos estágios. Posso dizer que a entrega do diploma representou a continuidade de um percurso formativo.

Consigo me ver cada vez mais próximo desse labirinto e, no doutorado, escolho me aventurar. Naquele tempo, eu ainda não conhecia o professor Gerson dos Santos Farias, muito por conta da gama de afetos que precisavam ser ressignificados em mim. Isso leva tempo, pois entendemos aquilo que Paulo Freire (1993, p. 79) nos ensina: “Ninguém nasce feito, é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos”, ou seja, produzimos com a IP e somos

produzidos por ela. Em um movimento plural, que é marcado pelas experiências que ressignificam cada um de nós.

Por isso, assumimos a IP como um conjunto de histórias que atravessam a encruzilhada narrativa das nossas existências enquanto sujeitos-professores, como um mosaico identitário de uma obra inacabada, que se remonta a cada nova experiência de vida e de formação, e esse movimento envolve a percepção e a reinvenção de si e do outro como sujeitos históricos, culturais, sociais e políticos. Essa concepção se soma aos debates em torno da temática e se abre para as abordagens narrativas, especialmente as de cunho autobiográfico, como possibilidades para uma escuta atenta e sensível ao próprio eu, que se relaciona consigo mesmo, com o outro e com o mundo. É uma tentativa de abertura para o universo narrativo, que tem como matéria-prima a experiência.

As páginas da nossa tese estão repletas de experiências de FPM, tendo a IP como eixo estruturante do processo investigativo. Construída no campo profissional e científico da educação matemática e ancorada na pesquisa (auto)biográfica, a investigação se propôs a analisar os movimentos de constituição da identidade profissional de futuros (as) professores (as) no curso de licenciatura em matemática da UESB de Vitória da Conquista. Para isso, percorremos as histórias de vida e formação, entendendo a produção narrativa como fábrica de modos de existir na profissão docente. Por estarem carregadas de sentidos e significados que se comunicam com o individual e o coletivo de cada FPM.

Em diálogo com o objetivo, retomamos também a questão de pesquisa que nos orientou durante todo o estudo: **Que possíveis narrativas os (as) futuros (as) professores (as) de matemática elaboram sobre seu processo de constituição de identidade profissional?** A pergunta escolhida flerta com a narrativa como possibilidade de contar histórias, de ordenar os fatos, de anunciar e denunciar uma formação, de expandir ou silenciar identidades. Ela representa uma escolha realizada no labirinto identitário. As respostas são caminhos que se interceptam em um determinado espaço-tempo, daí as regularidades e irregularidades de cada história; por isso a identidade como encruzilhada narrativa, pois fomos percebendo (des)conexões entre as falas, que por hora sinalizam necessidades formativas. Lembrando que a ideia de encruzilhada narrativa representa encontro, diálogo, reflexão e tomada de decisão.

Tudo isso faz parte das ações que nos formam professores (as) de matemática, em um movimento contínuo de ocupação e ressignificação das nossas crenças e concepções sobre a profissão docente. Isso também é IP, em toda sua pluralidade. Dito isso, interessa-nos conhecer

quem é o (a) professor de matemática? Nesse sentido, ousamos mapear as subjetividades narradas pela produção acadêmica sobre a IP no contexto da formação de professores (as) de matemática. Com os estudos de revisão, do tipo revisão de literatura, compomos um *corpus* de análise inicial, com 122 trabalhos, que foi sendo tratado a partir da leitura analítica dos resumos e títulos e isso resultou em 33 estudos, que foram analisados por ano de defesa, nível, orientador (a) e estado, como também com o software IRaMuTeQ. Com o auxílio do software, identificamos um subgrupo de 10 pesquisas que utilizaram abordagens narrativas; chegamos então ao *corpus* de análise final.

Em síntese, com Talarico (2019), reconhecemos as narrativas como reinvenção de si e, em Luz (2022), como exercício reflexivo e autoformação. Não nascemos professores (as) de matemática, trata-se de um compromisso político (Souza, 2019) que despreza o acaso na construção identitária, pois ela se sustenta no fazer diário (Pereira, 2017), por isso que a IP é processual e não linear, como indica Santos (2021). Ela é influenciada por diversos fatores, dentre eles os (as) formadores (as) (Santos, 2018), que devem atuar em uma formação inicial sensível às trajetórias (Barbosa, 2021). Essa necessidade formativa pouco se projeta nas pesquisas, especialmente na formação inicial; por conta disso, Troian (2019) expõe a pouca quantidade de referenciais que sustentem reflexões mais profundas sobre ser professor (a) de matemática e que, segundo Freitas (2020), podem estar relacionadas ao tipo de identidade construída durante o curso. O que nos faz retornar a Rocha (2017) e dizer que os sujeitos chegam à formação inicial com uma bagagem de experiências que não podem ser ignoradas.

Essa história possível posiciona a IP como um campo emergente e evidencia a pouca quantidade de pesquisas que versam com a formação inicial de FPM. Sinalizando também a importância da temática, a potência na construção de espaços de diálogo e reflexão por meio de narrativas orais e escritas, os desafios enfrentados nos cursos de licenciatura em matemática e, por fim, a urgência formativa por escutarmos, de forma atenta e sensível, as vozes dos (as) nossos (as) FPM durante a construção de suas IP.

A riqueza dos trabalhos impulsionou o desenvolvimento da nossa pesquisa, nos mostrando uma pluralidade teórica e metodológica dos estudos identitários. Os diálogos nos sinalizaram algumas alternativas, que iam desde a perspectiva psicossocial (Ciampa, 2001), sociológica (Dubar, 2009) e dos estudos culturais (Hall, 2006). São três lentes diferentes para um mesmo fenômeno - a identidade. Conhecê-las nos ajudou a perceber as sutilezas do caminho e como esses detalhes podem nos ofertar algumas pausas de descanso e reflexão para com a

jornada investigativa. Esses momentos foram importantes e trouxeram um fôlego ao processo de criação coletiva.

Tentamos produzir com o ser da identidade, como aquele que se percebe no mundo, se forma e se transforma com a experiência, se nega, se aceita e se contrai em um processo que é dialógico e dialético. Essas perspectivas fizeram parte da construção da nossa tese. Foram trilhas que tensionaram as nossas escolhas, que, no início do labirinto, flertaram com a ideia do geral ao específico, do total à parte, da identidade a IP. Quase como um funil de ideias e que, durante a investigação, foi se transformando em uma espiral, muito por conta do constante retorno e respeito aos que vieram antes, aos que seguem produzindo com a temática.

Neste momento da pesquisa, não sentimos mais isso, não as contemplamos de forma isolada. Essas perspectivas estão intimamente conectadas entre si e, inclusive, orientaram grande parte das pesquisas do nosso mapeamento de subjetividades; isso nos mostra que uma não anula ou se sobrepõe à outra. Elas ampliam o espaço e nos ajudam a posicionar - em um contexto social, histórico, cultural e político - algo que é muito valioso para nós: a formação de professores (as) de matemática. Fincamos essa estaca no caminho, especialmente pelos encontros com os estudos ligados ao Grupo de Estudos e Pesquisa sobre a Formação de Professores que Ensinam Matemática (Gepefopem), que nos alertaram sobre a importância de produzirmos pesquisas que tratem da IP sob a ótica formativa (De Paula; Cyrino, 2020; 2021).

Com as estacas teóricas, construímos uma barraca e visualizamos, mesmo que por pouco tempo, um certo conforto. Acontece que uma pesquisa que se dedica à produção narrativa escolhe operar também no desconforto. Faço um parêntese aqui para destacar o encontro com a qualificação, em que fui provocado com a seguinte indagação: *Qual a concepção de IP de Gerson?* Como um dos narradores desta pesquisa, confesso que não havia parado para pensar nisso e, naquele momento, entendi a importância de nos posicionarmos politicamente durante um processo de doutoramento, que foi algo também tensionado durante aquele dia. A partir daí, a pesquisa foi ganhando outros rumos e eu senti que as coisas mudaram. Escrever uma tese com as vozes de FPM é tecer outras possibilidades de vida e formação.

As discussões daquele dia trouxeram à minha consciência um outro modo de se relacionar com a pesquisa (auto)biográfica. Eu precisei me lembrar que uma pesquisa é uma aventura e era isso que estávamos vivendo, juntos. Essa aventura se materializa em cada uma de nossas palavras, que ora dialogam com o singular, ora com o coletivo. São esses bordados de nós mesmos que coloriram e deram sentido a todo o trajeto. A nossa pesquisa é

(auto)biográfica (Abrahão, 2004; Passeggi, 2016; Passeggi; Souza, 2016; Souza; Meireles, 2018; Passeggi, 2020), a partir do método (auto)biográfico (Nóvoa; Finger, 2010; Souza; Meireles, 2018), que compreende a experiência e as (re)significações como parte estruturante do processo de narrar (Souza; Meireles, 2018). Estamos implicados na cena, de não silenciamento das vozes de FPM e de suas IP. Com isso, vale lembrar que não acreditamos que seja possível “dar voz”. Até porque não somos donos das vozes de ninguém.

Dessa forma, optamos por produzir narrativas autobiográficas com oito FPM, que aceitaram contar suas histórias de vida e formação. Nos orientamos pela técnica ENA (Schütze, 2013), que rompe com a ideia tradicional e com a rigidez, atuando como um convite para o aprofundamento em si mesmo. Para a realização das ENA, elaboramos uma proposta e partimos para a narrativa autobiográfica inicial, seguida da parte central da entrevista, e finalizamos com um diálogo com as situações e os contextos narrados, como possibilidades de reflexões (Schütze, 2013). Durante a produção, notamos a surpresa dos (as) entrevistados (as) frente às nossas conversas; com isso, destacamos que as emoções foram acessadas em uma dimensão singular e subjetiva de cada um, imprimindo sentimentos de alívio, conflito, dificuldade, empatia, nostalgia, reflexão e vulnerabilidade, que ecoaram das vozes dos (as) entrevistados (as). Essas impressões deixaram marcas que vão da lágrima - de alegria e/ou de tristeza - ao rosto reflexivo em diálogo intencional com a própria história narrada.

As entrevistas ocorreram no final de 2023 e início do primeiro semestre de 2024. Na oportunidade, partilhamos com cada um o projeto de pesquisa, seus objetivos e procedimentos metodológicos e, depois disso, apresentamos o TCLE, informando que a nossa pesquisa foi, devidamente, cadastrada e aprovada no CEP da UESB. O documento foi assinado e passamos para o preenchimento de um quadro inicial para a composição do perfil do grupo. Um ambiente seguro foi construído e, por isso, nossas conversas foram leves, perpassando por questões complexas, de ordem individual e coletiva, como também pelos silêncios intencionais ou não, que nos transportaram para um momento em que os (as) narradores (as) não encontraram palavras para descrever o que estavam sentindo. Os silêncios também podem revelar marcas identitárias.

Com isso, chegamos às transcrições e ao retorno do material narrativo a cada um, que acolheram e não fizeram modificações. Com esses retornos, fomos costurando os primeiros passos para a análise, como forma de resgate dos sentidos evidenciados durante o processo de se contar para si, para o outro e para o mundo. Por isso, produzimos um exercício de análise

com a leitura metafórica em três tempos: o perfil biográfico (Tempo I), as unidades de análise emergentes das leituras cruzadas (Tempo II) e a síntese do trabalho autobiográfico, destacando a potência dos participantes (Tempo III) (Souza, 2004; 2014). Os três tempos estão entrelaçados em uma relação de reciprocidade e dialogicidade constantes, não havendo espaço para a fragmentação entre eles, devido ao retorno às narrativas (Souza, 2004).

A unidade temática dedicada às **concepções de identidade profissional** estabelece uma articulação direta com o primeiro objetivo específico: conhecer as concepções de identidade profissional de futuros (as) professores (as) de matemática no contexto da formação inicial. Ao mergulharmos nas narrativas, nos deparamos com os modos como eles (as) ressignificam suas IP, a partir das memórias do período de escolarização, inspirações docentes, experiências formativas, referências familiares e crenças sobre a profissão. São afetações que constroem uma identidade em movimento. As narrativas reconhecem a IP como um processo, uma construção contínua, singular e subjetiva, que se dá nas relações e nas experiências ao longo da formação. Para além disso, as concepções de IP extrapolam o domínio do conteúdo matemático durante a formação inicial, perpassando também pelo compromisso afetivo, ético e político. Assim, com a tecitura da unidade, conhecemos como as concepções de IP se materializam nas trajetórias formativas e apontam para um movimento plural - repleto de memórias, afetos, escolhas, contradições, reflexões e lutas - que se (re)inventa na relação consigo, com o outro e com a escola, encontrando na formação inicial um solo fértil para florescer e transformar-se.

Já as demais unidades de análise se articulam com o segundo objetivo específico: identificar nas narrativas autobiográficas os aspectos formativos dos processos de constituição da IP. No espaço destinado à **motivação e escolha pela docência**, nos deparamos com as trajetórias pessoais, familiares e escolares, evidenciando como as primeiras experiências - positivas ou negativas - influenciam na composição identitária do sujeito. As histórias estão inundadas de relações com a matemática, professores (as) marcantes, familiares e comunidades, tornando-se dispositivos formativos que contribuem para a produção de concepções e crenças sobre a profissão docente. Essa trilha nos mostra que a IP começa a ser tecida muito antes da universidade; por meio das memórias, que emergem das experiências pessoais, familiares e escolares, entrelaçadas em discursos de prestígio, desvalorização e resistência.

Agora falando da rota das **concepções de matemática**, identificamos, com as narrativas, diferentes entendimentos, que concebem matemáticas ligadas à realidade, às práticas sociais, à leitura de mundo, à sobrevivência, à oportunidade, ao trabalho e ao cotidiano, como também

uma matemática dura, difícil, rígida e, até mesmo, distante das práticas escolares. O ensino de matemática está muito ligado à matemática que acreditamos. Dessa forma, a partir das narrativas, constatamos que a matemática não aparece como um conhecimento neutro, linear e universal, mas profundamente marcado por questões sociais, históricas e culturais, que, a partir de memórias e vivências diversas - familiares, escolares, sociais e territoriais - influenciam diretamente os processos identitários.

Todo esse movimento se intensifica durante a **formação inicial**, uma vez que o ingresso no curso de licenciatura em matemática provoca rupturas, choques, estranhamentos e, até mesmo, uma sensação de não lugar. Muito por conta do distanciamento entre a matemática da escola e a matemática da universidade, que, ainda hoje, pouco dialogam. Esse confronto entre expectativas e realidade e as tensões entre teoria e prática configuram-se como aspectos formativos importantes para a unidade. Esses elementos sugerem que a IP é construída em meio a conflitos e tensões que impulsionam reflexões sobre o processo de tornar-se professor (a) de matemática, revelando a necessidade de uma formação mais humana, integrada e coerente com o propósito de formar professores.

Firmes nesse propósito, evidenciamos a **participação no PIBID, nos estágios e em projetos formativos**, como espaços que aproximam a universidade e a escola. Estreitam os laços e fortalecem a IP. Tais experiências formativas se configuram como dispositivos identitários, pois convidam e convocam os (as) FPM a refletirem sobre suas próprias práticas. Os aspectos formativos identificados incluem a aproximação com a realidade escolar, o diálogo como ponte formativa, a experimentação pedagógica, a construção da autonomia docente e a necessidade de posicionamento e compromisso. Com isso, a unidade emerge como ponto de virada na construção da IP, permitindo que os (as) FPM se reconheçam na docência.

Chegamos à última unidade, **afetos, crenças e emoções**, que rompe com os estereótipos construídos socialmente para a identidade do professor de matemática, evidenciando a singularidade e a subjetividade no processo formativo. As falas revelam a insegurança, o nervosismo e a rejeição diante da sala de aula de matemática e concebem o medo como afeto recorrente na formação inicial. Os medos convergem para um sentimento de vulnerabilidade diante do futuro exercício profissional. Assim, com as narrativas da unidade, constatamos que as crenças podem ser reforçadas ou não pelas emoções, nos mostrando que tais aspectos estão diretamente ligados à constituição identitária, orientando percepções, escolhas e modos de agir,

revelando como medo, insegurança, afeto e empatia se tornam forças que tensionam, desafiam e impulsionam a reflexão, a ressignificação e o pertencimento na formação docente.

Conhecer o que o outro diz de si e identificar os aspectos que o constituem como sujeito em formação, tudo isso faz parte da análise que construímos e não se esgota em nossas palavras. Os resultados e discussões respondem à questão de pesquisa e sinalizam a potência da encruzilhada narrativa, como lugar de intersecção de histórias de vida e formação. É nesse cruzamento que marcadores identitários - sociais, históricas, culturais e políticas - se tornam conexões e nos ajudam a questionar a nossa própria IP.

Com a produção de narrativas autobiográficas, percorremos alguns dos caminhos que nos levam à profissão docente. Enquanto estávamos nessa jornada, abrimos as portas do nosso eu e revisitamos as experiências que nos formam, em um exercício de coragem. As narrativas dos (as) FPM estão marcadas por afetos, rupturas, desafios e descobertas, revelando que cada um vive o processo de constituição da IP de um jeito único, a partir das experiências, individuais e coletivas, que dão sentido e significado ao seu percurso formativo. Um percurso que é complexo e que não fazemos sozinhos. Assim como o processo de doutoramento, que expressa a realização de um sonho coletivo!

Por isso, aqui, rememoramos algumas das dificuldades com a produção de uma pesquisa com narrativas - como o trabalho com a memória, a subjetividade e os sentidos de vida de cada um, que vão desde o cuidado ético e o respeito com o outro até os esforços por interpretar algo tão particular e sensível, que é dito e não dito por entrelinhas. Em muitos momentos, fui dilacerado pelas histórias que escutei e revisei, o que exigiu um certo tempo. Tive que ficar em silêncio e buscar as formas de me expressar em nossa tese. Porque as palavras que escrevo são nossas, são reflexos de quem somos e quem queremos ser, e expressam aquilo que, por hora, acreditamos. Ainda assim, nesses momentos encontrei forças no meu dia a dia como professor e formador, durante as aulas que construímos juntos, que me fizeram, em muitos dias, chegar em casa e continuar mergulhado no processo investigativo. Lutando por uma vitória partilhada.

As narrativas também nos dizem muito sobre o futuro, como algo que pode ser ressignificado com as memórias do passado em um dado presente. Ou seja, as perspectivas futuras nos encaminham para o agora, para a necessidade e urgência de ampliar os espaços de escuta, atenta e sensível, na formação inicial; de reforçar os elos entre a universidade e a escola; de valorizar a experiência e de defender uma formação docente que acolha as múltiplas identidades que chegam ao curso de licenciatura. Há muito a ser investigado com a temática da

IP, especialmente no contexto da formação inicial frente aos desafios da contemporaneidade, que ainda tem produzido com a desigualdade que tenta nos matar todos os dias. Por isso, ao final do percurso, reconhecemos que tecer fios de histórias não tem fim e constatamos que a IP se constitui como um tecido vivo, costurado pela singularidade, coletividade e subjetividade de cada trajetória de vida e formação. São essas as palavras que mantêm a nossa **tese viva**.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **A aventura (auto) biográfica: teoria e empiria**. Edipucrs, 2004.
- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ALBUQUERQUE, Andréa Souza; GONÇALVES, Tadeu Oliver. Conceito de Identidade e sua Contribuição na Formação de Professores de Matemática. **Perspectivas da Educação Matemática**, v. 13, n. 32, p. 1-19, 2020. Disponível em: <https://desafioonline.ufms.br/index.php/pedmat/article/download/6617/7881>. Acesso em: 15 mar. 2024.
- ALBUQUERQUE, Andréa Souza; GONÇALVES, Tadeu Oliver. O conceito de identidade e sua contribuição na formação continuada de professores de matemática. **Revista de Educação, Ciências e Matemática**, v. 12, n. 2, 2022. Disponível em: <https://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/recm/article/download/6172/3723>. Acesso em: 15 mar. 2024.
- BARBOSA, Cirléia Pereira. **A Identidade Profissional na Formação Inicial de Professores de Matemática: Um Estudo no Estágio Curricular Supervisionado**. 2021. 241 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Cruzeiro do Sul, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, São Paulo, 2021. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11138780. Acesso em: 20 abr. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC Nº 976, de 27 de julho de 2010, modificada pela Portaria MEC nº 343, de 24 de abril de 2013. **Diário Oficial da União**, Poder executivo, Brasília, DF, 31 de outubro de 2013. 2010. Seção 1, p. 40.
- BRIÃO, Gabriela Félix. A pesquisa narrativa autobiográfica de uma professora de Matemática: aproximações com a Insubordinação Criativa. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, São Paulo, v. 8, n. 4, p. 31–49, 2017. DOI: 10.26843/rencima.v8i4.1492. Disponível em: <https://revistapos.cruzeirosul.edu.br/rencima/article/view/1492>. Acesso em: 10 mar. 2024.
- BRIÃO, Gabriela Félix. Possibilidades de autoformação docente em uma jornada narrativa. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, [S. l.], v. 4, n. 10, p. 80–92, 2019. DOI: 10.31892/rbpab2525-426X.2019.v4.n10.p80-92. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/rbpab/article/view/5814>. Acesso em: 15 out. 2025.
- BRITO, Antonia Edna; LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa. Pesquisa narrativa no contexto educacional: entre a escrita, a formação e a reflexão. In: CARVALHO, Maria Vilani Cosme de (org.). **Identidade: questões conceituais e teórico-metodológicas**. 1. ed. - Curitiba, PR: CRV, 2011. Prefácio p. 7 - 22. ISBN 978-85-8042-161-3.

BRITO, Leonardo Lira; FIORENTINI, Dario. Identidade Profissional de Futuros Professores de Matemática: panorâmica das dissertações e teses brasileiras de 2013-2022. **Revista Paranaense de Educação Matemática**, v. 13, n. 30, p. 1-26, 2024. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/rpem/article/view/8205/5999>. Acesso em: 15 mar. 2024.

BRIZOLA, Jairo; FANTIN, Nádia. Revisão da literatura e revisão sistemática da literatura. **Revista de Educação do Vale do Arinos-RELV**A, v. 3, n. 2, 2016. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/relva/article/view/1738>. Acesso em: 10 abr. 2024.

CARVALHO, Maria Vilani Cosme de. A guisá de introdução: apontamentos teóricos para pensarmos o tema da identidade social hoje. In: CARVALHO, Maria Vilani Cosme de (org.). **Identidade: questões conceituais e teórico-metodológicas**. 1. ed. - Curitiba, PR: CRV, 2011. Prefácio p. 7 - 22. ISBN 978-85-8042-161-3.

CIAMPA, Antonio da Costa. **A Estória do Severino e a História da Severina: um ensaio de Psicologia Social**. São Paulo: Brasiliense, 2001.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa Narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. 2. ed. rev. Tradução Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia, MG: EDUFU, 2015.

CLANDININ, D. Jean; ROSIEK, Jerry. Mapping a landscape of narrative inquiry. **Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology**, 2007, 35-75. Disponível em: <https://www.scirp.org/journal/paperinformation?paperid=89327>. Acesso em: 20 abr. 2024.

COSTA, Vivian Maria Mendonça; SILVA, Simone Cesar da. O Pibid e a construção da identidade profissional dos futuros professores de matemática. **Revista Cearense de Educação Matemática**, v. 3, n. 7, p. 1-20, 2024. Disponível em: <https://www.sbemrasil.org.br/periodicos/index.php/rceem/article/view/4154>. Acesso em: 15 out. 2025.

CYRINO, Márcia Cristina de Costa Trindade. Desenvolvimento da identidade profissional de professores de matemática em comunidades de prática: reificações do ensino do raciocínio proporcional. **Bolema: boletim de educação matemática**, v. 30, p. 165-187, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bolema/a/sTfV4kwdKx3s3TwYKMjM8MQ/?format=html&lang=en>. Acesso em: 15 mar. 2024.

CYRINO, Márcia Cristina de Costa Trindade. Identidade profissional de (futuros) professores que ensinam Matemática. **Perspectivas da Educação Matemática**, v. 10, n. 24, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/pedmat/article/view/5518>. Acesso em: 15 mar. 2024.

CYRINO, Márcia Cristina de Costa Trindade et al. Processos formativos de professores que ensinam matemática e perspectivas para/de aprendizagem e identidade profissional docente. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, v. 39, p. e240067, 2025. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bolema/a/BnGV8nYpjDgpdjGY3xRrxkx/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 15 out. 2025.

D'AMBROSIO, Beatriz Silva; LOPES, Celi Espasandin. Insubordinação criativa: um convite à reinvenção do educador matemático. **Bolema**, Rio Claro – SP, v. 29, n. 51, p. 1-17, abr. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bolema/a/XZV4K4mPTfpHPRrCZBMHxLS/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 abr. 2024.

DE PAULA, Enio Freire de; CYRINO, Márcia Cristina de Costa Trindade. Identidade profissional de professores que ensinam matemática: Elementos e ações para a construção de uma proposta para futuras investigações. **Pro-Posições**, v. 32, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/fVYbZ8dDXXYCFrSSKGvgdJ/>. Acesso em: 18 mar. 2024.

DE PAULA, Enio Freire; CYRINO, Márcia Cristina de Costa Trindade. Perspectivas de identidade profissional de professores que ensinam matemática presentes em dissertações e teses brasileiras. In: Márcia Cristina de Costa Trindade (Ed.). **Temáticas emergentes de pesquisas sobre a formação de professores que ensinam matemática: desafios e perspectivas** (pp. 126-154). Brasília: SBEM, GT7, 2018a.

DE PAULA, Enio Freire; CYRINO, Márcia Cristina de Costa Trindade. Perspectivas de Identidade Profissional de Professores que ensinam Matemática presentes em artigos científicos publicados entre 2006-2016. **Acta Scientiae**, 20(5), 778-799, 2018b. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/acta/article/view/4151>. Acesso em: 10 abr. 2024.

DE PAULA, Enio Freire; CYRINO, Márcia Cristina de Costa Trindade. Polos teórico e epistemológico presentes em pesquisas brasileiras sobre Identidade Profissional de Professores que Ensinam Matemática. **Imagens da Educação**, 8(2), 1-23, 2018c. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/42751>. Acesso em: 10 abr. 2024.

DE PAULA, Enio Freire; CYRINO, Márcia Cristina de Costa Trindade. Aspectos a serem considerados em investigações a respeito do movimento de constituição da Identidade Profissional de professores que ensinam matemática. **Educação** (UFSM), 45, e28/ 1-29, 2020. doi: 10.5902/1984644434406. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/34406>. Acesso em: 10 abr. 2024.

DE PAULA, Enio Freire; CYRINO, Márcia Cristina de Costa Trindade. Identidade profissional de (futuros) professores que ensinam matemática: uma insubordinação criativa em tempos de resistência. **Perspectivas da Educação Matemática**, v. 12, n. 30, p. 636-653, 2019. Disponível em: <https://desafioonline.ufms.br/index.php/pedmat/article/download/9603/7154>. Acesso em: 10 abr. 2024.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n.2, p.359 -371, maio/ago, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/GxgXTXCCBkYzdHzbMrbbkpM/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 abr. 2024.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista brasileira de educação**, v. 17, n. 51, p. 523-536, 2012. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/v17n51/v17n51a02.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2024.

DUBAR, Claude. A crise das identidades: a interpretação de uma mutação. Tradução de Mary Amazonas Leite de Barros. São Paulo, Editora Universidade de São Paulo, 2009.

FARIAS, Gerson dos Santos. **Narrativas autobiográficas do percurso formativo de egressos da Licenciatura em Matemática da UFMS/CPTL**. 2022. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Instituto de Matemática, Campo Grande, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/bitstream/123456789/4523/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Gerson%20dos%20Santos%20Farias.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2024.

FARIAS, Gerson dos Santos. *et al.* O laboratório de ensino de matemática e a educação tutorial: Reflexões sobre a formação de professores. **Revista Eletrônica do Programa de Educação Tutorial-Três Lagoas/MS**, v. 3, n. 3, p. 93-116, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/REPET-TL/article/view/13012>. Acesso em: 15 mar. 2024.

FELCHER, Carla Denize Ott; NACHTIGALL, Cícero. Eu quero ser professor de matemática?! Algumas reflexões. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, v. 38, p. e230044, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bolema/a/rBqz9zTdjB4qNQ4kSgZJcWF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 dez. 2024.

FERREIRA, Maria Salonilde. Identidade: Um enigma indecifrável? *In*: CARVALHO, Maria Vilani Cosme de (org.). **Identidade: questões conceituais e teórico-metodológicas**. 1. ed. - Curitiba, PR: CRV, 2011. Prefácio p. 7 - 22. ISBN 978-85-8042-161-3.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educação & sociedade**, v. 23, n. 79, p. 257-272, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vPsyhSBW4xJT48FrdCtqfp/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 set. 2024.

FIORENTINI, Dario; OLIVEIRA, Ana Teresa de Carvalho Correa de. O lugar das matemáticas na Licenciatura em Matemática: que matemáticas e que práticas formativas?. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, v. 27, p. 917-938, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bolema/a/99f8nsJSh8K9KMpbGrg8BrP/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 out. 2025.

FIORENTINI, Dario; PASSOS, Cármen Lúcia Brancaglioni; LIMA, Rosana Catarina Rodrigues de. **Mapeamento da pesquisa acadêmica brasileira sobre o professor que ensina matemática**: período 2001-2012. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2016. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/pagina_basica/58/e-book-mapeamento-pesquisa-pem.pdf. Acesso em: 10 mar. 2024.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Madalena. **Educador, educa a dor**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

FREITAS, Bruno Miranda. **A Construção da Identidade Profissional Docente a partir das Histórias de Vida de Licenciandos em Matemática participantes do Programa Residência Pedagógica da UNILAB**. 2020. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9869981. Acesso em: 20 abr. 2024.

GARCIA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. *In*: NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

GATTI, Bernardete. *et al.* **Professores do Brasil: Novos Cenários de Formação**. Brasília: UNESCO, 2019. 351p. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367919>. Acesso em: 15 abr. 2024.

GERMANO, Idilva Maria Pires. Aplicações e implicações do método biográfico de Fritz Schütze em psicologia social. *In*: ENCONTRO NACIONAL DA ABRAPSO, 15., 2009, Maceió. **Anais...** Maceió: Faculdade Integrada Tiradentes, 2009. p. 1-10. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/28099>. Acesso em: 15 dez. 2024.

HALL, Stuart. **A identidade cultura na pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes. 2017. 283p.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. Tecendo discussões sobre processos identitários mediadas pelo bordado de ser e tornar-se professor-pesquisador. *In*: CARVALHO, Maria Vilani Cosme de (org.). **Identidade: questões conceituais e teórico-metodológicas**. 1. ed. - Curitiba, PR: CRV, 2011. Prefácio p. 7 - 22. ISBN 978-85-8042-161-3.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, v. 30, n. 63, p. 413-438, 2007. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/gepiem/files/2008/09/a_tranfor2.pdf. Acesso em: 15 mar. 2024.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. *In*: BAUER, Martin W.; GASKEEL, George (Org). **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático**. Tradução Pedrinho A. Guareschi. - 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2013, p. 90-113.

LUZ, Alexandra Garrote Angiolin. **(Re)Significando as Experiências Vividas: Um Olhar para a Constituição Identitária de Professores de Matemática, por meio das Narrativas**

(auto)biográficas. 2022. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/handle/handle/27212>. Acesso em: 20 abr. 2024.

MARCELO, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 109–131, 2009. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbfpf/article/view/8>. Acesso em: 21 nov. 2025.

MARTINS, Gasiele Leal; FANIZZI, Sueli. O Ensino da Matemática no contexto da Educação do Campo: limites e possibilidades. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 8, p. e15983-e15983, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/campo/article/view/15983/21849>. Acesso em: 15 out. 2025.

MELO, Carlos Ian Bezerra de; SOUSA, Francisco Edisom Eugenio de; SILVA, Silvana Pimentel. Elementos constitutivos da identidade profissional do professor de matemática. **Linguagens, Educação e Sociedade**, [S. l.], n. 47, p. 236–262, 2021. DOI: 10.26694/les.v0i47.12323. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingeducosoc/article/view/1034>. Acesso em: 15 out. 2025.

MENDES, Luiz Otavio Rodrigues; PROENÇA, Marcelo Carlos de; PEREIRA, Ana Lucia. El software IRAMUTEQ em investigación cualitativa: una revisión sistemática em el ámbito de la educación matemática. **Revista Paradigma (Ed. Temática: Pesquisa Qualitativa Em Educação Matemática)**, v. 43, p. 228-258, 2022. Disponível em: <http://revistaparadigma.online/ojs/index.php/paradigma/article/view/1225>. Acesso em: 10 abr. 2024.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Programa de bolsas de iniciação será avaliado por coordenadores**. [S. l.], [S. d.]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/pibid>. Acesso em: 10 de mai. de 2024.

MOURA, Jónata Ferreira; NACARATO, Adair Mendes. A entrevista narrativa: dispositivo de produção e análise de dados sobre trajetórias de professoras. **Cadernos de Pesquisa**, 23(2), 15-30. 2017. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/download/17580/9529>. Acesso em: 15 dez. 2024.

NACARATO, Adair Mendes. *et al.* Tendências das pesquisas brasileiras que têm o professor que ensina matemática como campo de estudo: uma síntese dos mapeamentos regionais. *In*: FIORENTINI, Dario; PASSOS, Cármen Lúcia Brancaglioni; LIMA, Rosana Catarina Rodrigues de. **Mapeamento da pesquisa acadêmica brasileira sobre o professor que ensina matemática**: período 2001-2012. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2016. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/pagina_basica/58/e-book-mapeamento-pesquisa-pem.pdf. Acesso em: 10 mar. 2024.

NÓVOA, António. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 198-208, 2019. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/novoa.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2024.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, v. 44, n. 3, p. e84910, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 10 mar. 2024.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 mai. 2024.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão professor. *In*: NÓVOA, António. (Coord.). **Os Professores e a sua Formação**. Tradução de Graça Cunha; Cândida Hespanha; Conceição Afonso e José António Souza Tavares. Portugal: Publicações Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. **Os Professores e a sua Formação**. Tradução de Graça Cunha; Cândida Hespanha; Conceição Afonso e José António Souza Tavares. Portugal: Publicações Dom Quixote, 1992b.

NÓVOA, António. **Profissão Professor**. Vol. 3. Porto: Porto, 1999.

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

PASCOAL, Luís Norberto. **O pássaro sem cor**. 1ª edição. Campinas: Fundação Educar Dpaschoal, 2007.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Aproximaciones teóricas a las perspectivas de la investigación (auto) biográfica en educación, Traduzido em português por: Dora Lilia Marín Díaz, **Revista Educación y Pedagogía**, vol. 23, núm. 61, p. 25-40, 2011. Disponível em: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/download/14001/12412/0>. Acesso em: 15 nov. 2021.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Enfoques narrativos en la investigación educativa brasileña. **Paradigma**, [online], p. 57-79, 2020. Disponível em: <http://revistaparadigma.online/ojs/index.php/paradigma/article/view/929>. Acesso em: 15 mar. 2024.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. *In*: PASSEGGI, Maria da Conceição; SILVA, Vivian Batista da. (Org.). **Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. p. 103-130. 2010.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrativas da Experiência na Pesquisa-Formação: Do Sujeito Epistêmico ao Sujeito Biográfico. **Roteiro**, v. 41, n. 1, p. 67, 2016. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/9267>. Acesso em: 15 jul. 2024.

PASSEGGI, Maria da Conceição; NASCIMENTO, Gilcilene; OLIVEIRA, Roberta de. As narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa qualitativa em Educação. **Revista Lusófona de Educação**, n. 33, p. 111-125, 2016. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/5682>. Acesso em: 18 mar. 2024.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de. O movimento (auto) biográfico no Brasil: esboço de suas configurações no campo educacional. **Investigación Cualitativa**, v. 2, n. 1, p. 6-26, 2016. Disponível em: <http://investigacioncualitativa.com/index.php/revista/article/view/46>. Acesso em: 15 mar. 2024.

PEREIRA, Carlos André Bogéa. **Como nos tornamos formadores de professores: processo de constituição profissional**. 2017. 209 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade São Francisco, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Itatiba, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5077708. Acesso em: 20 abr. 2024.

ROCHA, Marineide Almeida. **Um estudo da Identidade Docente de Licenciandos em Matemática da Unimontes**. 2017. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade Interdisciplinar em Humanidades, Diamantina, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6211314. Acesso em: 20 abr. 2024.

RODRIGUES, Paulo Henrique; CYRINO, Marcia. A mobilização das emoções, do compromisso moral e do compromisso político como dimensões do movimento de constituição da Identidade profissional de futuros professores de Matemática: estágio supervisionado. **Revista Internacional de Pesquisa em Educação Matemática**, v. 13, n. 4, p. 1-19, 2023. Disponível em: <https://www.sbemrasil.org.br/periodicos/index.php/ripem/article/download/3626/2428/12276>. Acesso em: 15 out. 2025.

RODRIGUES, André Lima.; CYRINO, Márcia Cristina de Costa Trindade. Emoções e identidade profissional de professores que ensinam matemática: um levantamento bibliográfico : Emotions and professional identity of teachers who teach mathematics: A bibliographic survey. **Revista Cocar**, [S. l.], v. 20, n. 38, 2024. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/8533>. Acesso em: 15 out. 2025.

RODRIGUES, André Lima; CYRINO, Márcia Cristina de Costa Trindade. Movimento de constituição da identidade profissional de futuros professores de Matemática no âmbito do Pibid e do Estágio Curricular Supervisionado . **Educação Matemática Pesquisa Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática**, São Paulo, v. 26, n. 1, p.

237–258, 2024. DOI: 10.23925/1983-3156.2024v26i1p237-258. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/view/59364>. Acesso em: 15. out. 2025.

SANTOS, Cleidivan Alves dos. **Constituição da Identidade Profissional de Formadores de Professores de Matemática**: Diálogos Narrativos. 2018. 128 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Piauí, Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina, 2018. Disponível em: <http://repositorio.ufpi.br:8080/xmlui/handle/123456789/2460>. Acesso em: 20 abr. 2024.

SANTOS, Nayra da Cunha Rossi. **Identidade Profissional Docente em Memoriais de Formadores de Professores de Matemática**. 2021. 141 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal do Pará, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Belém, 2021. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11412078. Acesso em: 20 abr. 2024.

SANTOS, Silvano Messias dos; ALMEIDA, Inês Maria Marques Zanforlin Pires de. Medo de Matemática e Trauma na Relação com o Aprender: uma leitura psicanalítica. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, v. 36, n. 74, p. 1273-1292, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bolema/a/7vQhs3s9MYBFVpJ7xLWTPyR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 dez. 2024.

SANTOS, Jefferson Araújo dos; Quintaneiro, Wellerson; Giraldo, Victor. Identidade Profissional de professores que ensinam matemática em cursos de licenciatura em matemática. In: DE PAULA, Enio Freire; CYRINO, Márcia Cristina de Costa Trindade (org.). **Identidade profissional de professores que ensinam matemática em contextos de formação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. 165p. Disponível em: https://www.pimentacultural.com/wp-content/uploads/2024/05/eBook_Identidade-profissional.pdf. Acesso em: 15 out. 2025.

SANTOS, Viviane Chagas; RAIC, Daniele Farias Freire. O percurso formativo de professoras que ensinam matemática na educação do campo: um estudo narrativo. **Seminário Nacional e Seminário Internacional Políticas Públicas, Gestão e Práxis Educacional**, v. 1, p. 5448-5460, 2024. Disponível em: <https://anais2.uesb.br/index.php/semgepraxis/article/view/2249>. Acesso em: 15 out. 2025.

SARMENTO, Teresa. Aprender a profissão em diferentes espaços de vida. **Revista De Educação PUC-Campinas**, 18 (3), 237–348. 2013. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v18n3a2361>. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/2361>. Acesso em: 20 dez. 2024.

SCHÜTZE, Fritz. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, Wivian.; PFAFF, Nicolle. (Org). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**: teoria e prática. 3. ed. 6. reimpr. Petrópolis: Vozes, 2013.

SCHUTZE, Fritz. Biography analysis on the empirical base of autobiographical narratives: How to analyse autobiographical narrative interviews-Part 1. Module B.2.1. **INVITE-Biographical counseling in rehabilitative vocational training further education**

curriculum, 2007. Disponível em:

<http://www.biographicalcounselling.com/download/B2.1.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2024.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Acompanhar e formar – mediar e iniciar: pesquisa (auto)biográfica e formação de formadores. *In*: PASSEGGI, Maria da Conceição; SILVA, Vivian Batista da. (Org). **Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 157-179.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto) biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Educação (UFSM)**, v. 39, n. 1, p. 39-50, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/11344>. Acesso em: 20 mar. 2024.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si**: narrativas do itinerário escolar e formação de professores. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/10267>. Acesso em: 25 abr. 2024.

SOUZA, Elizeu Clementino de; MEIRELES, Mariana Martins de. Olhar, escutar e sentir: modos de pesquisar-narrar em educação. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 15, n. 39, p. 282-303, 2018. Disponível em: <http://www.ppgmuseu.ffch.ufba.br/sites/ppgmuseu.ufba.br/files/elizeuclementino.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2024.

SOUZA, Elizeu Clementino de; SOUSA, Rosiane Costa de. Pesquisa (Auto) Biográfica, Educação e Saúde Docente: escritas de formação e refiguração identitária. **Cadernos CERU**, v. 32, n. 1, p. 99-126, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ceru/article/view/189276>. Acesso em: 15 jun. 2024.

SOUZA, Janmara Pereira. **Tornar-se Professor de Matemática nos Institutos Federais**: Narrativas de um Processo Formativo no Interior Baiano. 2019. 226 f. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Formação de Professores) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores, Jequié, 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9371949. Acesso em: 20 abr. 2024.

TALARICO, Lucas Ramiro. **Tessituras de um Olhar Sobre a Própria Prática Pedagógica do Professor de Matemática em Sala de Aula**. 2020. 174 f. 2019. Dissertação (Mestre em Educação Científica e Tecnológica) - Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós Graduação em Educação Científica, Florianópolis, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8195004. Acesso em: 20 abr. 2024.

TINTI, Douglas da Silva; BARBOSA, Geovane Carlos; LOPES, Celi Espasandin. O software IRAMUTEQ e a Análise de Narrativas (Auto) biográficas no Campo da Educação Matemática. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, v. 35, p. 479-496, 2021.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bolema/a/wLCkrYZgyQSKVCQBcczgbRn>. Acesso em: 10 abr. 2024.

TROIAN, Thiélide Verônica da Silva Pavanelli. **Narrativas e Aprendizagens da Docência na Licenciatura em Matemática da Unemat/Sinop**: Uma Experiência no Estágio Supervisionado. 2019. 237 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Mato Grosso, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática, Sinop, 2019.

Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7692169. Acesso em: 20 abr. 2024.

UESB, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. **Anexo Único da Resolução Consepe Nº 98/2004**. Vitória da Conquista, 2004. Disponível em:

<http://www4.uesb.br/transparencia/uploads/consepe/Anexo%20da%2098.pdf>. Acesso em: 15 out. 2024.

UESB, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática da UESB - Campus de Vitória da Conquista – BA Currículo 2024.1**. Vitória da Conquista, 2023.

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista diálogo educacional**, v. 14, n. 41, p. 165-189, 2014. Disponível em:

<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2317>. Acesso em: 10 abr. 2024.

WARSCHAUER, Cecília. **A Roda e o Registro**: uma parceria entre professores, alunos e conhecimento. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 5. ed. rev. ampl., 2017a.

WARSCHAUER, Cecília. **Entre na Roda! A formação humana nas escolas e nas organizações**. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017b.

WARSCHAUER, Cecília. **Rodas em rede**: oportunidades formativas na escola e fora dela. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

WARSCHAUER, Cecília. Rodas e narrativas: caminhos para a autoria de pensamento, para a inclusão e a formação. *In*: SCOZ, Beatriz Judith Lima. et al.; PINTO, Silvia Amaral de Mello. (Coord.). **Psicopedagogia**: contribuições para educação pós-moderna. Petrópolis: Vozes, p. 1-8, 2004. Disponível em:

https://www.academia.edu/2116274/Rodas_e_narrativas_caminhos_para_a_autoria_de_pensamento_para_a_inclus%C3%A3o_e_a_forma%C3%A7%C3%A3o. Acesso em: 15 mar. 2025.

ANEXO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Conforme Resoluções nº 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde – CNS

CARO(A) SENHOR(A),

CONVIDAMOS o(a) senhor(a) (ou à pessoa pela qual o(a) Sr.(a) é responsável) para participar de uma pesquisa científica.

Por favor, leia este documento com bastante atenção e, se você estiver de acordo, rubricue as primeiras páginas e assine na linha “Assinatura do participante”, no ponto 8.

1. QUEM SÃO AS PESSOAS RESPONSÁVEIS POR ESTA PESQUISA?

1.1. PESQUISADOR RESPONSÁVEL: *Gerson dos Santos Farias*

2. QUAL O NOME DESTA PESQUISA, POR QUE E PARA QUE ELA ESTÁ SENDO FEITA?

<p>2.1. TÍTULO DA PESQUISA</p> <p>Identidades Profissionais: Um estudo de narrativas autobiográficas de (futuros) professores de matemática</p>
<p>2.2. POR QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Justificativa):</p> <p>Estamos fazendo esta pesquisa por conta da necessidade emergente de discussões sobre a temática no curso de licenciatura em matemática, uma vez que os movimentos de constituição da identidade profissional de (futuros) professores de matemática passam por processos interpretativos de si, tanto dos discentes, quanto dos docentes. Isso porque ambos estão carregados de experiências que contribuem para seu processo formativo, marcas que fazem parte de suas histórias pessoais e profissionais. Dentro dessa perspectiva, estamos diante de um campo fértil de problematizações, que nos permitem refletir sobre as nossas ações como (futuros) professores de matemática, pois o processo de constituição da identidade profissional é complexo e, compreendido por diversos autores como um território de lutas, conflitos e contradições. Frente a isso, a realização desta pesquisa possibilitará a construção de espaços de discussão e reflexão sobre os movimentos da identidade profissional, reconhecendo o desafio de olhar para si, para o outro e, coletivamente, para o nós.</p>
<p>2.3. PARA QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Objetivos):</p> <p>Objetivo geral: Analisar os movimentos de constituição da identidade profissional de (futuros) professores de matemática da cidade de Vitória da Conquista.</p> <p>Objetivos específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Mapear pesquisas acadêmicas que discutam os movimentos de constituição da identidade profissional; b) Identificar os aspectos do processo de constituição da identidade profissional; c) Compreender as concepções de identidade profissional de (futuros) professores de matemática;

Página 1

3. O QUE VOCÊ (OU O INDIVÍDUO SOB SUA RESPONSABILIDADE) TERÁ QUE FAZER? ONDE E QUANDO ISSO ACONTECERÁ? QUANTO TEMPO LEVARÁ? (Procedimentos Metodológicos)

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) - UESB/Jequié
(73) 3528-9727 | cepjq@uesb.edu.br

Rubricas:

3.1 O QUE SERÁ FEITO:

Você participará de uma entrevista narrativa, contendo questões disparadoras. Também participará de grupos de discussão. Ambos sobre a temática da identidade profissional de (futuros) professores de matemática.

3.2 ONDE E QUANDO FAREMOS ISSO:

No Laboratório de Matemática (LABOMAT) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia no segundo semestre de 2023 e primeiro semestre de 2024.

3.3 QUANTO TEMPO DURARÁ CADA SESSÃO:

As entrevistas 60 min e os grupos de discussão 120 min.

4. HÁ ALGUM RISCO EM PARTICIPAR DESSA PESQUISA?

Segundo as normas que tratam da ética em pesquisa com seres humanos no Brasil, sempre há riscos em participar de pesquisas científicas. No caso desta pesquisa, classificamos o risco como sendo

MÍNIMO MODERADO ALTO

4.1 NA VERDADE, O QUE PODE ACONTECER É: (detalhamento dos riscos)

Alguns possíveis riscos com a aplicação das entrevistas narrativas e a realização dos grupos de discussão:

- a) desconforto, constrangimento ou alterações de comportamento durante gravações de áudio e vídeo;*
- b) alterações na autoestima provocadas pela evocação de memórias de sua trajetória pessoal e profissional;*
- c) possibilidade de constrangimento ao responder o instrumento de coleta de dados; medo de não saber responder ou de ser identificado; vergonha ao responder às perguntas.*

4.2 MAS PARA EVITAR QUE ISSO ACONTEÇA, FAREMOS O SEGUINTE: (meios de evitar/minimizar os riscos):

Para evitar/minimizar os riscos serão tomadas as seguintes atitudes:

- Garantir o acesso as transcrições da entrevista e do grupo de discussão;*
- Minimizar desconfortos, garantindo local reservado e liberdade para não responder questões constrangedoras;*
- Garantir que os pesquisadores sejam habilitados ao método de coleta dos dados;*
- Estar atento aos sinais verbais e não verbais de desconforto;*
- Assegurar a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de auto-estima, de prestígio e/ou econômico – financeiro.*
- Garantir que sempre serão respeitados os valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos, bem como os hábitos e costumes quando as pesquisas envolverem comunidades.*

5. O QUE É QUE ESTA PESQUISA TRARÁ DE BOM? (Benefícios da pesquisa)

5.1 BENEFÍCIOS DIRETOS (aos participantes da pesquisa):

O desenvolvimento desta pesquisa oferece como benefícios a oportunidade de revisitar as memórias sobre o processo de tornar-se professor de matemática, dessa forma, pode contribuir para a reflexão crítica sobre o modo de ser e estar na profissão docente, além disso, oferece a possibilidade de (auto)reflexão sobre a sua própria realidade.

5.2 BENEFÍCIOS INDIRETOS (à comunidade, sociedade, academia, ciência...):

Os benefícios indiretos vão ao encontro do campo científico e profissional da Educação Matemática, por se tratar de uma pesquisa que tematiza questões relacionadas a formação de professores que ensinam matemática, em especial, sobre e com a identidade profissional. Por conta disso, pretende-se expandir as discussões, problematizações e reflexões sobre o processo identitário do professor, bem como suas experiências pessoais e profissionais.

6. MAIS ALGUMAS COISAS QUE O(A) SENHOR(A) PODE QUERER SABER (Direitos dos participantes):

6.1. Recebe-se dinheiro ou é necessário pagar para participar da pesquisa?

R: Nenhum dos dois. A participação na pesquisa é voluntária.

6.2. Mas e se você acabar gastando dinheiro ao participar da pesquisa?

R: O pesquisador responsável precisará lhe ressarcir estes custos.

6.3. E se ocorrer algum problema durante ou depois da participação?

R: Você pode solicitar assistência imediata e integral e ainda indenização ao pesquisador e à universidade.

6.4. É obrigatório fazer tudo o que o pesquisador mandar? (Responder questionário, participar de entrevista, dinâmica, exame...)

R: Não. Você só precisa participar daquilo em que se sentir confortável a fazer.

6.5. Da pra desistir de participar no meio da pesquisa?

R: Sim. Em qualquer momento. É só avisar ao pesquisador.

6.6. Há algum problema ou prejuízo em desistir?

R: Nenhum.

6.7. O que acontecerá com os dados que você fornecer nessa pesquisa?

R: Eles serão reunidos com os dados fornecidos por outras pessoas e analisados para gerar o resultado do estudo. Depois disso, poderão ser apresentados em eventos científicos ou constar em publicações, como Trabalhos de Conclusão de Curso, Dissertações, Teses, artigos em revistas, livros, reportagens, etc.

6.8. Os participantes não ficam expostos publicamente?

R: Em geral, não. O(A) pesquisador(a) tem a obrigação de garantir a sua privacidade e o sigilo dos seus dados. Porém, a depender do tipo de pesquisa, ele(a) pode pedir para te identificar e ligar os dados fornecidos por você ao seu nome, foto, ou até produzir um áudio ou vídeo com você. Nesse caso, a decisão é sua em aceitar ou não. Ele precisará te oferecer um documento chamado "Termo de Autorização para Uso de Imagens e Depoimentos". Se você não aceitar a exposição ou a divulgação das suas informações, não o assine.

6.9. Depois de apresentados ou publicados, o que acontecerá com os dados e com os materiais coletados?

R: Serão arquivadas por 5 anos com o pesquisador e depois destruídas.

6.10. Qual a "lei" que fala sobre os direitos do participante de uma pesquisa?

R.: São, principalmente, duas normas do Conselho Nacional de Saúde: a Resolução CNS 466/2012 e a 510/2016. Há, também uma cartilha específica para tratar sobre os direitos dos participantes. Todos esses documentos podem ser encontrados no nosso site (www2.uesb.br/comitedeetica).

6.11. E se eu precisar tirar dúvidas ou falar com alguém sobre algo acerca da pesquisa?

R: Entre em contato com o(a) pesquisador(a) responsável ou com o Comitê de ética. Os meios de contato estão listados no ponto 7 deste documento.

Página 3

7. CONTATOS IMPORTANTES:

Pesquisador(a) Responsável: Gerson dos Santos Farias

Endereço: **Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Departamento de Ciências Exatas e Tecnológicas (DCET), Estrada do Bem Querer, s/n, Km 4, 45031900 - Vitória da Conquista, BA - Brasil - Caixa-postal: 95, Telefone: (77) 34248600, Ramal: 8651, URL da Homepage: www.uesb.br.**
Fone: 77 34248600 Ramal 8651 / E-mail: gerson.farias@uesb.edu.br

Comitê de Ética em Pesquisa da UESB (CEP/UESB)

Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, 1º andar do Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP). Jequiezinho. Jequié-BA. CEP 45208-091.

Fone: (73) 3528-9727 / E-mail: cepjq@uesb.edu.br

Horário de funcionamento: Segunda à sexta-feira, das 08:00 às 18:00

8. CLÁUSULA DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Concordância do participante ou do seu responsável)

Declaro, para os devidos fins, que estou ciente e concordo

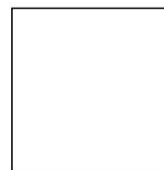
em participar do presente estudo;

com a participação da pessoa pela qual sou responsável.

Ademais, confirmo ter recebido uma via deste termo de consentimento e asseguro que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

LOCAL, Clique aqui para inserir uma data.

Assinatura do(a) participante (ou da pessoa por ele responsável)



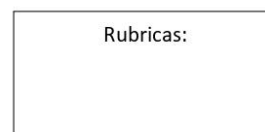
Impressão Digital
(Se for o caso)

9. CLÁUSULA DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR

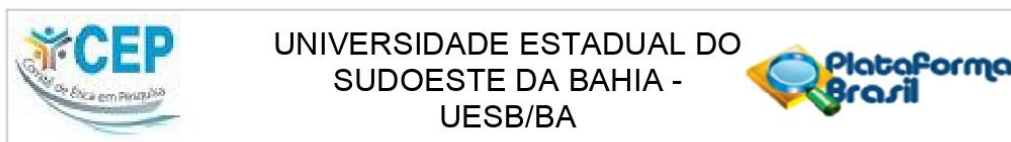
Declaro estar ciente de todos os deveres que me competem e de todos os direitos assegurados aos participantes e seus responsáveis, previstos nas Resoluções 466/2012 e 510/2016, bem como na Norma Operacional 001/2013 do Conselho Nacional de Saúde. Asseguro ter feito todos os esclarecimentos pertinentes aos voluntários de forma prévia à sua participação e ratifico que o início da coleta de dados dar-se-á apenas após prestadas as assinaturas no presente documento e aprovado o projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa, competente.

Clique aqui para digitar texto., Clique aqui para inserir uma data.

Assinatura do(a) pesquisador



Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética e Pesquisa



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Identidades Profissionais: Um estudo de narrativas autobiográficas de (futuros) professores de matemática

Pesquisador: GERSON DOS SANTOS FARIAS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 67749722.4.0000.0055

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.052.515

Apresentação do Projeto:

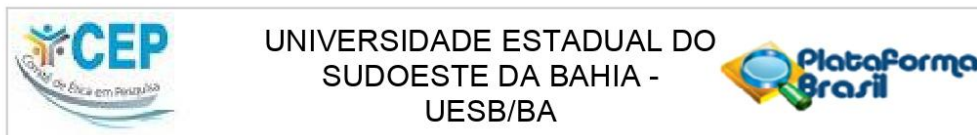
O presente projeto de pesquisa tem como objetivo geral analisar os movimentos de constituição da identidade profissional de (futuros) professores de matemática da cidade de Vitória da Conquista, com o intuito de responder à seguinte questão de pesquisa: Que narrativas os (futuros) professores de matemática elaboram sobre seu processo de constituição da identidade profissional? Como eixo teórico norteador, será utilizado um referencial que contempla temas centrais da discussão: formação de professores de matemática, identidade profissional, formação inicial e narrativas autobiográficas. O estudo caracteriza-se por uma abordagem qualitativa, com base na pesquisa (auto)biográfica, que permitirá que sejam construídas narrativas autobiográficas a partir da realização de entrevistas narrativas e grupos de discussão com discentes do curso de Licenciatura

em Matemática da UESB e docentes da Educação Básica e Superior. Os dados produzidos serão analisados com base nos pressupostos da análise compreensiva-interpretativa. Espera-se que os resultados contribuam para a compreensão do movimento de constituição da identidade profissional do (futuro) professor de matemática, tendo em vista que esse é um campo emergente de investigação.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br



Continuação do Parecer: 6.052.515

Analisar os movimentos de constituição da identidade profissional de (futuros) professores de matemática da cidade de Vitória da Conquista.

Objetivo Secundário:

- a) Mapear pesquisas acadêmicas que discutam os movimentos de constituição da identidade profissional;
- b) Identificar os aspectos do processo de constituição da identidade profissional;
- c) Compreender as concepções de identidade profissional de (futuros) professores de matemática.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Alguns possíveis riscos com a aplicação das entrevistas narrativas e a realização dos grupos de discussão:

- a) desconforto, constrangimento ou alterações de comportamento durante gravações de áudio e vídeo;
- b) alterações na autoestima provocadas pela evocação de memórias de sua trajetória pessoal e profissional;
- c) possibilidade de constrangimento ao responder o instrumento de coleta de dados; medo de não saber responder ou de ser identificado; vergonha ao responder às perguntas.

Benefícios:

O desenvolvimento desta pesquisa oferece como benefícios a oportunidade de revisitar as memórias sobre o processo de tornar-se professor de matemática, dessa forma, pode contribuir para a reflexão crítica sobre o modo de ser e estar na profissão docente, além disso, oferece a possibilidade de (auto)reflexão sobre a sua própria realidade.

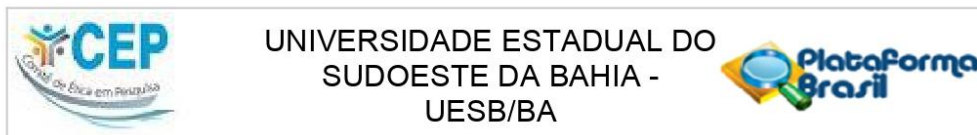
Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de pesquisa sem ônus para a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, que deverá ser realizada no Curso de Licenciatura em Matemática de Vitória da Conquista com professores e estudantes, departamento conectado DCET.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Para esta versão II foram apresentados:

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br



Continuação do Parecer: 6.052.515

1. Folha de Rosto: ok
2. PB_ Informações Básicas: ok
3. Projeto: ok
4. Compromisso Geral com PSR: ok
5. TCLE (estudantes acima de 18 anos): ok
6. TCLE para professores do curso ok
7. Roteiros das entrevistas de professores e estudantes ok

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após análise comparativa entre o parecer Versão I e a documentação apresentada nesta Versão 2, podemos afirmar que as observações para ajustes e acréscimos exaradas foram acolhidas.

Consideramos aprovado.

Atenção apenas para a seguinte solicitação:

Relatórios:

- Durante a execução do projeto e ao seu final, anexar na Plataforma Brasil os respectivos relatórios parciais e final, de acordo com o que consta na Resolução CNS 466/12 (itens II.19, II.20, XI.2, alínea d) e Resolução CNS 510/16 (artigo 28, inciso V).

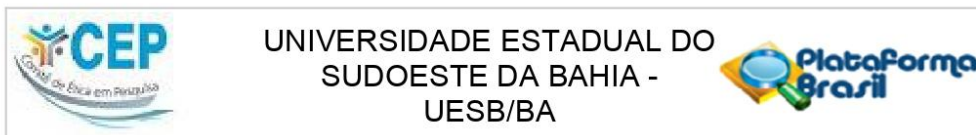
Considerações Finais a critério do CEP:

Em reunião realizada no dia 08/05/2023, por videoconferência, autorizada pela CONEP, a plenária deste CEP/UESB acatou o parecer do relator.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2066936.pdf	23/04/2023 19:17:07		Aceito
Outros	Roteiro_de_Entrevista_Docentes.pdf	23/04/2023 19:15:56	GERSON DOS SANTOS FARIAS	Aceito
Outros	Roteiro_de_Entrevista_Discentes.pdf	23/04/2023 19:15:01	GERSON DOS SANTOS FARIAS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_CEP_Projeto_Pesquisa_Docentes.pdf	01/04/2023 16:16:19	GERSON DOS SANTOS FARIAS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /	TCLE_CEP_Projeto_Pesquisa_Discentes.pdf	01/04/2023 16:15:42	GERSON DOS SANTOS FARIAS	Aceito

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br



Continuação do Parecer: 6.052.515

Justificativa de Ausência	TCLE_CEP_Projeto_Pesquisa_Discentes.pdf	01/04/2023 16:15:42	GERSON DOS SANTOS FARIAS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Pesquisa_Segunda_Correcao_Final.pdf	01/04/2023 15:47:40	GERSON DOS SANTOS FARIAS	Aceito
Outros	Compromisso_Geral_Atualizado.pdf	22/02/2023 14:31:11	GERSON DOS SANTOS FARIAS	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	15/12/2022 17:25:57	GERSON DOS SANTOS FARIAS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JEQUIE, 10 de Maio de 2023

Assinado por:
Leandra Eugenia Gomes de Oliveira
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br

APÊNDICE

Quadro de Informações sobre o Perfil do Grupo

Futuras (os) Professoras (es)	Idade	Local		Ocupação Profissional		Ano de Ingresso no Curso	Estado Civil
		Nascimento	Onde vive hoje	Você	Seus responsáveis		

Atenciosamente

Gerson dos Santos Farias
Doutorando em Educação Matemática
PPGEduMat – UFMS

**Proposta de Entrevista
Início da Caminhada**

- Nome, idade e como gostaria de ser chamado;
- Conte um pouco sobre a sua história de vida;
- Como foi sua infância, adolescência e fase adulta;
- Conte um pouco sobre a sua família;
- Primeiro acesso à educação escolar;
- Primeiras experiências na escola;
- Dificuldades encontradas para esse início de estudo;
- Conte um pouco sobre a sua relação com a Matemática;
- Conte um pouco sobre a sua relação com seus (as) Professores (as).

Se tornando Professor (a) de Matemática

- Em qual ano você ingressou no curso de Licenciatura em Matemática da UESB?
- Por que você optou pelo curso de Licenciatura em Matemática da UESB?
- Você está gostando do curso? Conte os motivos.
- Você exerce alguma atividade remunerada?
- Você já leciona/lecionou Matemática? Se sim, como é/era a sua prática em sala de aula?
- Durante o seu período de Graduação, você teve algum (a) Professor (a) de Matemática que te marcou?
- Por que escolheu se tornar professor (a) de Matemática?
- O que significa se tornar professor (a) de Matemática?
- Você participa ou já participou de algum projeto e/ou programa na universidade?
 - Conte um pouco de suas experiências nesse projeto e/ou programa.
 - Você considera que sua participação nesse projeto e/ou programa contribuiu para o seu processo de tornar-se Professor (a) de Matemática? E por quê?
- Na universidade, você já participou de alguma discussão sobre o processo de tornar-se Professor (a) de Matemática? Conte um pouco sobre essa discussão realizada.

Um olhar para o meu processo identitário

- Na graduação, você já parou para analisar o seu processo identitário como futuro (a) Professor (a) de Matemática?
- Para você, o que é Identidade Profissional?
- E como deve ser a sua Identidade Profissional como futuro (a) Professor (a) de Matemática?
- Durante o curso, quais disciplinas mais te impactaram? E por quê?
- Como futuro (a) Professor (a) de Matemática, você deseja ser você mesmo em sala de aula ou você sente necessidade de ser “outra pessoa” durante as suas aulas?
- Acredita que a sua formação muda você de alguma forma? Existe algum contraste entre você do passado, do presente e do futuro? E por quê?
- Quais são suas crenças em relação a si mesmo como futuro (a) Professor (a) de Matemática? Seus anseios, medos e questionamentos sobre seu processo identitário?
- Existe alguma mensagem que você deseja transmitir como profissional?

- Existe algo que gostaria de complementar?

Atenciosamente
Gerson dos Santos Farias
Doutorando em Educação Matemática
PPGEduMat - UFMS