

Percursos autobiográficos de professores(as) que ensinam matemática e o movimento de (re)configuração da Identidade Profissional em um grupo de estudos¹

Lemerton Matos Nogueira²

 <https://orcid.org/0000-0001-9841-898X>

José Ivanildo Felisberto de Carvalho³

 <https://orcid.org/0000-0003-3981-4805>

Resumo

Buscamos compreender neste trabalho o que as narrativas sobre os percursos de vida-formação-profissão de professores(as) que ensinam matemática revelaram a respeito do movimento de (re)configuração de suas Identidades Profissionais (IP), no contexto de um grupo de estudos. A partir de um olhar compreensivo-interpretativo sobre as narrativas de 6 desses professores, 4 unidades temáticas emergiram: a escolha pela docência em Matemática; o processo de formação inicial; a inserção profissional; e as perspectivas de futuro. Essas categorias produziram importantes significados sobre suas IP – relacionados às condições socioprofissionais que os caracterizam –, sobretudo, porque eles (des)construíram crenças, se autoconheceram, agenciaram emoções, vulnerabilidades e compromissos profissionais.

Palavras-chave: Identidade Profissional; Professores que ensinam matemática; Narrativas autobiográficas; Iniciação à docência; Formação continuada.

Autobiographical paths of teachers who teach mathematics and the movement of (re)configuration of professional identity in a study group

Abstract

We seek to understand in this work what the narratives about the life-training-profession pathways of teachers who teach mathematics revealed about the movement of (re)configuration of their Professional Identities (PI), in the context of a study group. From a comprehensive-interpretative look at the narratives of 6 of these teachers, 4 thematic units emerged: the choice of teaching Mathematics; the initial training process; professional insertion; and future prospects. These categories produced important meanings about their IP – related to the socio-professional conditions that characterize them –, above all, because they (de)constructed beliefs, got to know themselves, managed emotions, vulnerabilities and professional commitments.

Keywords: Professional Identity; Teachers who teach Mathematics; Autobiographical narratives; Introduction to teaching; Continuing training.

¹ Este trabalho é fruto de uma tese de doutorado (em andamento), constituindo a primeira parte dos dados empíricos do estudo.

² Universidade Federal de Pernambuco, Recife, lemerton.nogueira@upe.br

³ Universidade Federal de Pernambuco, Recife, ivanildo.carvalho@ufpe.br

Introdução

Tem se tornado cada vez mais consensual dentro da literatura de Formação de Professores a necessidade de tomar os construtos teórico-metodológicos e epistemológicos da constituição e do desenvolvimento da Identidade Profissional Docente como mote para a construção de programas e processos formativos, sobretudo aqueles voltados à formação continuada (CYRINO, 2021; DE PAULA; CYRINO, 2020; RODGERS; SKOTT, 2008).

Rodgers e Skott (2008), por exemplo, ao investigarem abordagens e programas voltados à formação docente, saem em defesa da criação de espaços-tempos para reflexão docente, a partir da constituição de comunidades de confiança entre os professores e dos novos sentidos que são dados às suas experiências através das histórias contadas. Outrossim, defendem que, para contemplar o movimento de construção e desenvolvimento da Identidade Profissional, os programas de formação de professores podem se valer de estratégias formativas, a exemplo da utilização de autobiografias docentes em contextos de grupos de estudos e das práticas colaborativas.

Nessa esteira, as narrativas de si representam um método de pesquisa, mas também se tornam dispositivos pedagógicos de formação e intervenção (PASSEGGI, 2020, 2021). Essa pesquisadora parte em defesa de que as narrativas autobiográficas propiciam à pessoa que narra um processo de reinvenção, na direção da sua autonomia e do seu empoderamento, de sorte que esses fundamentos lançam luzes para a compreensão do fenômeno identitário na docência (SOUZA, 2014).

Tomando como lastro esse cenário epistemopolítico de formação docente, propomos neste trabalho compreender o que as narrativas sobre os percursos de vida-formação-profissão de um grupo de Professores(as) que Ensinam Matemática (PEM) revelam sobre o movimento de (re)configuração de suas Identidades Profissionais (IP). Para tanto, realizamos uma análise

compreensiva-interpretativa⁴ (SOUZA, 2014) das narrativas autobiográficas construídas por seis PEM que participaram de um grupo de estudos cujos encontros se deram ao longo do ano de 2022, em uma parceria entre a Universidade de Pernambuco (UPE), Campus Petrolina, e professores dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio de escolas públicas dessa cidade.

Identidade e Identidade Profissional docente: demarcações teórico-epistemológicas

Para Ribeiro (2021, p. 47), o processo identitário é paradoxal, porque “[...] a identidade distingue, diferencia, confunde, une, assimila. A identidade encerra o paradoxo do diferente e do igual [...]. A Identidade, ao mesmo tempo em que marca, define ou classifica, também junta, agrupa e cria identificações”.

Essa compreensão demarca as diferenças epistemológicas e ontológicas sustentadas por vários campos científicos (Psicologia, Sociologia, Antropologia etc.) que tratam desse fenômeno. Entretanto, é consenso entre eles que a construção da identidade é um processo fluído e dinâmico, que o sujeito é dotado de múltiplas identidades, ou seja, não existe uma identidade integral, originária e unificada (HALL, 2014). Portanto, a identidade não representa um traço de personalidade estável, mas sim um movimento evolutivo e constantemente renegociado na prática social (WENGER, 1998).

Na ótica de Dubar (1997), ela tende a moldar-se ou reconfigurar-se à medida em que o indivíduo se expõe a processos de socialização. É genuinamente de ordem social e contextual e se estabelece na articulação entre o individual e o coletivo, na relação entre o si próprio e o outro, na igualdade e na alteridade, ao se reconhecer e ser reconhecido no outro e pelo outro (DUBAR, 1997).

Compreendemos que o sentido de IP também tem relação com esse cenário, adensado pelos percursos de socialização profissional construídos pelo sujeito, iniciado nas suas relações familiares, escolares etc. e estendido às suas relações futuras no campo do trabalho e do

⁴ Termo utilizado por Souza (2014) e adotado neste estudo.

emprego e nas interações entre os indivíduos ou grupos em diversos contextos sociais, mediante a forma como os diferentes grupos se identificam com seus pares.

Se pensarmos, por exemplo, no campo das atividades inerentes aos(às) PEM, compreendemos que esse grupo profissional comunga de competências, fazeres e compromissos que os distinguem de outros grupos de professores – de história, geografia, artes etc. –, porque eles se responsabilizam por compromissos morais, éticos e intelectuais para com seus alunos, que são singulares, e fazem isso com instrumentos, recursos e conhecimentos de sua área de atuação, ou seja, educam pela Matemática.

Nessa esteira, entendemos que o aspecto profissional é um dos principais componentes da identidade do professor – ele se amalgama às suas diversas trajetórias e experiências cambiantes de ser e tornar-se um professor e de pertencer à profissão docente (SKOTT, 2019). Particularmente, os programas de formação docente são espaços-tempos fecundos para o processo dinâmico e evolutivo de (re)construção das IP, como um momento de (re)tomada de consciência profissional. Daí, tal como reflete Cyrino (2021), faz-se necessário conceber esses espaços-tempos não para a aquisição de conhecimentos em uma lógica instrucional, mas sim para a incorporação de processos de interação social, de partilha com os pares, de modo que o conhecimento experiencial se sobressaia, em detrimento de uma formação centrada exclusivamente no domínio do conhecimento conceitual.

A fim de atendermos a essa importante demanda, trataremos na próxima seção a caracterização de IP de PEM que assumiremos nesse estudo.

Caracterizando a IP de PEM

Particularmente, consideramos que os constructos sobre o movimento de (re)configuração da IP, notadamente de PEM, são balizas para a construção de programas e processos formativos. Outrossim, a perspectiva teórico-metodológica e epistemológica que subjaz à caracterização da IP de PEM que ora assumiremos aqui tem servido de esteio para pensar, tensionar e exercer processos de pesquisa e formação com esse grupo profissional (CYRINO, 2021) e impulsionar a construção e a problematização de processos formativos, no

tocante aos contextos mediados pelas práticas coletivas ou colaborativas, a exemplo de grupos de estudos e comunidades de práticas.

Pensando nisso, Cyrino (2021, p. 4) assume uma caracterização para analisar o movimento de constituição da IP de PEM em espaços formativos colaborativos – formação inicial e continuada – e pondera que

o movimento de constituição da IP de PEM se dá a partir de um conjunto de crenças/concepções do professor em formação interconectadas ao seu autoconhecimento, às suas emoções e aos conhecimentos acerca de sua profissão, associado à autonomia (vulnerabilidade e sentido de agência) e ao compromisso político.

Essa caracterização entende o PEM como dotado de uma multiplicidade de modos de *ser, ver-se e ser reconhecido* como tal (DE PAULA; CYRINO, 2020) a partir dos vários domínios que o constituem. Embora possam parecer estanques, os macrodomínios relacionados à IP de PEM estão em profunda interconexão (CYRINO, 2021). A partir disso, enxergamos a IP de PEM como uma *teia de relações* estabelecidas entre estes macrodomínios: *crenças e concepções; autoconhecimento; emoções; conhecimentos profissionais; autonomia* (vulnerabilidade e sentido de agência); e *compromisso político*. Desse modo, ao focalizarmos qualquer um deles, inevitavelmente mobilizamos todos os demais.

A concepção de um professor sobre a natureza da Matemática pode ser compreendida como seu sistema de crenças relativo à Matemática, cuja gênese está nas experiências e influências socioculturais que teve como aluno e professor ao longo da vida. Cyrino (2018) entende que as crenças e concepções emergem de várias ações da prática profissional do educador matemático, a exemplo do que significa ser um professor de matemática, do tipo de professor que quer ser, de como ele deve ensinar, do seu papel nos processos de ensino e de aprendizagem, entre outras ações.

Na busca por se desvencilhar de crenças e concepções limitantes relacionadas à sua prática profissional, o professor passa a se autoconhecer. O autoconhecimento profissional docente tem forte relação com a forma como o professor se vê e como atribui sentido às suas experiências, na dinâmica de interação entre o que significa ser professor e seu contexto profissional (CYRINO, 2018). Segundo Kelchtermans (2005), cinco componentes, interconectadamente, traduzem o autoconhecimento do sujeito: a autoimagem; a autoestima;

as motivações para o trabalho; a percepção de suas tarefas; e as perspectivas futuras em relação à sua profissão.

Ao buscar se autoconhecer, o PEM também desvela suas emoções, em um sentido de compromisso profissional e ação de empatia (CYRINO, 2021). O sentido de 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, 2021, p. 4).

Os conhecimentos profissionais docentes vão além dos conhecimentos matemáticos e didáticos trabalhados nos processos de formação, de modo que aprender é também uma transformação pessoal e se dá a partir das trajetórias biográficas do PEM, das suas crenças e concepções, das suas várias experiências formativas e da sua atuação (ou futura atuação) profissional (CYRINO, 2017).

A autonomia compreende um processo de emancipação docente e se dá pelas práticas de vulnerabilidade e agência profissional nos contextos em que o profissional atua (CYRINO, 2017; OLIVEIRA; CYRINO, 2011).

Experimentar a vulnerabilidade tem fortes relações com a incerteza, o risco e a exposição emocional. Contudo, no campo da formação de professores, e mais especificamente pensando no PEM, estar “vulnerável” é condição necessária para o exercício de sua autonomia, como possibilidade de transformação pelo ato de “se expor” e se relacionar com o outro, com mutualidade, respeito, confiança, envolvimento e empatia.

Contudo, isso não quer dizer que o professor precise estar fragilizado diante do outro, já que “[...] não é a vulnerabilidade que enfraquece, que susceptibiliza e é paralisante” (OLIVEIRA; CYRINO, 2011, p. 112), de sorte que, mesmo estando “exposto”, o professor pode questionar a si mesmo, desfazendo suas certezas e convicções. Destarte, Oliveira e Cyrino (2011) consideram a vulnerabilidade como uma condição estruturante da profissão, fundamental à aprendizagem do professor tanto no início da sua carreira como ao longo dela.

Ao se vulnerabilizar, o PEM pode exercer sua agência profissional. Para Cyrino (2017, p. 706), o exercício da agência surge nos momentos em que o (futuro) professor, “[...] em interação com as estruturas sociais de modo mutuamente constitutivo, exerce influência, faz

escolhas, toma decisões que afetam seu trabalho e revelam seu compromisso profissional e ético, por meio de suas ideias, motivações, interesses e objetivos”. A agência do professor também é guiada pelas experiências incrustadas nas suas histórias de vida-formação-profissão, em uma perspectiva do *agir* espaço-temporalmente.

Por fim, tal como é posto por Cyrino (2017), o senso de compromisso político do PEM está amalgamado aos demais macrodomínios que o constituem, considerando alguns contextos, tais como: quando questiona sobre as suas motivações em relação ao seu trabalho; quando enxerga o papel da Matemática para transformar o mundo e as pessoas; quando percebe as suas responsabilidades como professor que ensina matemática e o que deve fazer para ser um “bom” PEM; e quando prospecta e cria um senso de responsabilidade futura como profissional que lida com o conhecimento matemático.

As narrativas autobiográficas como expressão identitária na formação docente

Dado que a narrativa se configura tanto como um fenômeno quanto como uma abordagem de investigação-formação que parte das experiências e dos fenômenos humanos delas advindos (CLANDININ; CONNELLY, 2015; SOUZA; MEIRELES, 2018), é mister reconhecer sua fecundidade face ao trabalho de práticas formativas e pesquisas guiado pelas relações entre pares no tocante ao fenômeno identitário.

Por entendermos que um cenário de formação continuada se torna genuíno quando está pautado pela escuta sensível – na interlocução e na alteridade a partir do encontro com o outro –, faz todo sentido lançar mão de um trabalho formativo que, antes de mais nada, tome partido do conhecimento de elementos subjetivos da vida dos professores. Para Weber (2019), esse cenário permite que se compreenda a construção da identidade do professor, o que o autor justifica ao afirmar que “[...] a introdução da dimensão subjetiva para a compreensão das identidades faz com que essa temática se aproxime dos métodos biográficos” (WEBER, 2019, p. 46).

Nessa mesma linha compreensiva, Pereira, Silva e Hobold (2021) pontuam que as histórias de vida contribuem como instrumentos mediadores do processo formativo, no sentido

de que, ao produzirem conhecimentos pautados nas experiências distintas (e similares) evocadas, fazem gerar um forte elo de identidade entre os sujeitos participantes. Sendo assim, tomar as histórias de vida dos professores por meio de suas autobiografias significa valorizar os princípios subjetivos e socio-históricos que os definem, traduzidos por sentimentos e representações dos seus percursos de vida-formação-profissão.

Compreender a essência dos professores nos diferentes aspectos constitutivos de sua história pessoal, profissional e organizacional (SOUZA, 2007) – relacionados com a escolha pela profissão, as desventuras do processo de formação inicial e a vivência dos diversos ciclos de vida profissional desde a inserção profissional nas escolas – pode revelar quem são eles, em termos de constituição identitária. Ao mesmo tempo, também oportuniza que (re)configurem suas IP a partir do ato de “negociar” modos outros de atuar e se comprometer pessoal e profissionalmente.

Portanto, o discurso narrativo contribuiu com a (re)configuração da identidade pessoal e coletiva, consubstanciada na polifonia das vozes pelas formas de comunicação, as relações estabelecidas e as histórias que são contadas pelos professores, oriundas de suas práticas, seus dilemas, suas frustrações, vulnerabilidades, emocionalidades e necessidades formativas. Sachs (2005) vê a estratégia da construção de narrativas docentes como uma possibilidade para a constituição de uma identidade profissional coletiva e a renovação do profissionalismo docente, a partir do momento em que os professores pensam e falam sobre o que significa para eles ser professor e de como os outros os veem, à medida que se relacionam com suas agendas sociais, políticas e profissionais.

Nessa lógica, para Passeggi (2021), aprende-se ao refletir sobre si com a história contada pelo outro (heterobiografização); com a história que se conta sobre outrem (biografização); e com a história que se conta sobre si mesmo (autobiografização). Com efeito, os programas e os processos de formação continuada de professores pautados pela escuta sensível de si e do outro em grupos de estudos permitem um intenso movimento de reflexividade auto(hetero)biográfica, movimento esse que desvela o poder auto(trans)formador das narrativas de si, dos estudos da memória, dos processos de aprendizagem, da construção identitária e da formação humana.

Metodologia

Tomamos partido da pesquisa narrativa como método e fenômeno a ser estudado (CLANDININ; CONNELLY, 2015) no campo da Formação de Professores – e, de modo particular, na formação de PEM – na perspectiva do movimento de (re)configuração de suas IP e levamos em consideração que esse movimento se dá em uma perspectiva biográfica e relacional, ou seja, como experiência de relação com o outro, intercambiada pelas maneiras como cada um entende sua própria experiência individual e suas subjetividades, como age e se identifica (ou não) com outros PEM.

Para esses pesquisadores, as “[...] experiências são as histórias que as pessoas vivem. As pessoas vivem histórias e no contar dessas histórias se reafirmam. Modificam-se e criam novas histórias. As histórias vividas e contadas educam a nós mesmos e aos outros [...]” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 27). Assim, a narrativa configura-se como um dispositivo de pesquisa-formação, que promulga a legitimidade do conhecimento (re)elaborado pela pessoa que, ao narrar, também se forma (PASSEGGI, 2020).

Sendo assim, a partir de um trabalho com foco no paradigma narrativo-autobiográfico, realizamos um processo formativo assente na legitimação de outros modos de produção de conhecimentos que romperam com o colonialismo e as epistemologias hegemônicas de formar professores.

O processo formativo deu-se com a constituição de um grupo de estudos formado por 11 professores(as) que ensinam matemática nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio em escolas públicas de Petrolina-PE; 8 estudantes⁵ do curso de Licenciatura em Matemática da UPE, Campus Petrolina; e 2 professores-formadores desse curso. Salientamos que os professores(as) participaram voluntariamente do processo formativo realizado no contexto do grupo, denominado de Grupo de Estudos sobre a Formação e a Identidade do Professor que Ensina Matemática (GEFIPMat). O grupo realizou 12 encontros presenciais entre os meses de março e outubro de 2022 – os encontros aconteceram aos sábados pela manhã,

⁵ Por ser um Projeto de Extensão, precisamos contar com a participação dos licenciandos.

nas dependências da UPE, localizada na cidade em questão, e tiveram, cada um, a duração de 3h e 30min.

Contudo, para este estudo, detivemo-nos ao conjunto dos dados obtidos nos três primeiros encontros, os quais demarcaram a primeira fase da pesquisa, cujo objetivo esteve assente na recomposição dos percursos autobiográficos dos(as) professores(as), a partir das suas narrativas orais e escritas.

Para examinar o *corpus*, utilizamos os preceitos da análise compreensiva-interpretativa (SOUZA, 2014) e buscamos captar indícios narrativos de configuração e/ou reconfiguração das IP dos(as) PEM a partir de: marcas singulares; regularidades e irregularidades expressas no conjunto das suas trajetórias e dos seus percursos de vida-formação-profissão; e aprendizagens e experiências construídas em torno da docência em Matemática nos contextos escolares em que atuam.

Tal como preconiza a análise compreensiva-interpretativa, dividimos o processo de investigação das narrativas autobiográficas em três tempos: no Tempo I, a partir de uma pré-análise dessas narrativas escritas e em diálogo com informações prévias obtidas, construímos o perfil biográfico dos(as) professores(as), tanto na perspectiva individual – na qual explicitamos questões como gênero, idade, tempo e tipo de formação e vínculo profissional – quanto no coletivo. Por conseguinte, no Tempo II, fizemos uma organização temática por unidades de análise a partir de excertos narrativos, em busca de apreender as sutilezas, o indizível, as subjetividades, as diferenças e as regularidades históricas que comportam as fontes autobiográficas analisadas (SOUZA, 2014). Por fim, no Tempo III, realizamos o processo de análise global e transversal do conjunto das narrativas e evidenciamos significados que emergiram a partir de um movimento de leituras e releituras. Também realizamos o cruzamento das unidades de análise com a base teórica aqui adotada, ou seja, utilizamos a caracterização da IP de PEM como lupa teórico-conceitual, de modo a compreendermos como os percursos autobiográficos narrados desvelaram indícios narrativos de (re)configuração identitária.

Contudo, dada a impossibilidade de trazer todo o conteúdo das narrativas construídas, neste estudo optamos por utilizar apenas as narrativas autobiográficas de seis professores(as) –

doravante denominados(as) de: PEM 1, PEM 2, PEM 3, PEM 4, PEM 6 e PEM 7 –, por considerarmos que essas narrativas evidenciaram importantes elementos que nos ajudaram a melhor refletir e tensionar os seus percursos autobiográficos, associados aos construtos da IP de PEM.

Resultados e discussão

Tempo I – Um sobrevoo pelo perfil biográfico dos(as) professores(as)

Já no primeiro encontro do GEFIPMat, percebíamos a magnitude e a potência do grupo que ora ali se formava, considerando sobretudo a pluralidade de sujeitos. Na verdade, essa era uma expectativa, porque tínhamos como prerrogativa que constituir uma perspectiva formativa em um contexto grupal com PEM oriundos de diversos percursos formativos, com diferentes níveis de formação e experiências profissionais, inclusive a forma de vínculo com a escola, permitiria que atentássemos aos diversos aspectos psicossociais-político-culturais que os constituem, e, portanto, seria possível investigarmos o movimento de (re)configuração de suas IP com mais clareza e discernimento.

O primeiro encontro⁶ objetivou apresentar a proposta do Projeto de Extensão que deu amparo institucional às ações do GEFIPMat em 2022 e a perspectiva formativa que estaríamos assumindo. O mote desse primeiro contato com os(as) professores(as) era dar vazão às suas

⁶ Neste encontro também expomos que o espaço-tempo do grupo de estudos seria destinado para a construção e a coleta de dados da nossa pesquisa de doutorado. Porquanto, discutimos as questões éticas inerentes, inclusive com a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelos professores(as) que figurariam como sujeitos(as)-colaboradores(as).

vozes, deixar que falassem um pouco de si, das suas escolas de origem, do porquê estavam ali e das motivações que sentiam ao participar do grupo.

Aos poucos víamos uma polifonia discursiva de vozes ecoando, principalmente sobre os dilemas e as questões críticas enfrentados nas suas escolas. Começávamos a perceber um movimento de interação entre os(as) professores(as) – inclusive, entre esses(as) e os licenciandos que também participaram do grupo –, sobretudo porque muitos deles já se conheciam, fosse por atuarem em uma mesma rede de ensino, por terem cursado a graduação na mesma universidade ou por juntos terem partilhado de experiências formativas anteriores etc.

De posse das primeiras informações constantes no formulário de inscrição, do que captamos no primeiro encontro do grupo a partir das suas primeiras narrativas orais e de uma pré-análise das autobiografias, delineamos um perfil biográfico dos(as) professores(as), como mostramos no Quadro 1.

Quadro 1 - Perfil biográfico dos(as) professores(as)

Professor(a)	Gênero	Idade	Ano de conclusão da graduação	Tempo de serviço	Vínculo profissional	Formação profissional
PEM 1	Masculino	28 anos	2017	4 anos e 1 mês	Efetivo	Graduação em Lic. em Matemática, Especialização em ensino de Matemática e Mestrado (em andamento) em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares
PEM 2	Feminino	24 anos	2020	2 anos e 3 meses	Contratada	Graduação em Lic. em Matemática
PEM 3	Feminino	27 anos	2019	2 meses	Contratada	Graduação em Engenharia Ambiental, Especialização em Segurança do Trabalho e Mestrado em Ciências ambientais (em andamento).

PEM 4	Masculino	32 anos	2012	8 anos	Efetivo	Graduação em Lic. em Matemática, Especialização em Ensino de Ciências e Matemática e Mestrado em Educação Matemática
PEM 6	Feminino	23 anos	2021	8 meses	Contratada	Graduação em Lic. em Matemática
PEM 7	Masculino	40 anos	2018	3 anos e 3 meses	Efetivo	Graduação em Secretariado Executivo, Graduação em Licenciatura em Matemática e Especialização em Ensino de Matemática

Fonte: dados da pesquisa

No Quadro 1, salta aos olhos o aspecto de estarmos diante de um grupo composto por professores e professoras, na sua grande maioria, com um exíguo tempo de experiência profissional na escola básica e a recente conclusão do curso de graduação. Com exceção do PEM 4, os(as) demais, segundo a literatura sobre o ciclo de vida profissional, podem ser considerados(as) como professores(as) no estágio inicial da carreira, por possuírem menos de cinco anos de experiência profissional. Observamos que a PEM 3 e a PEM 6, na ocasião, possuíam experiência de poucos meses de atuação escolar. Soma-se a isso a quantidade de professores(as) – três deles – com vínculo em regime de trabalho contratual e alguns já com investidas na pós-graduação em nível de Especialização e Mestrado.

No Tempo II, a seguir, debruçamo-nos acuradamente sobre as narrativas autobiográficas dos PEM para que melhor compreendêssemos algumas questões de natureza socioprofissional que emergiram da análise do Tempo I e que poderiam explicar suas constituições identitárias.

Tempo II – Olhando para trás: desvelando IP pela escrita de si

No primeiro encontro os(as) professores(as) foram orientados(as) a escrever sua narrativa autobiográfica guiados(as) por duas perguntas: Como cheguei até aqui? Como me

constituí e tenho me constituído professor ou professora? A ideia geral era que cada um(a) livremente trouxesse aspectos de suas trajetórias de constituição na docência a partir daquilo que julgasse mais significativo.

Decidimos que cada professor(a) faria a leitura de sua narrativa e que, após concluída a leitura, os outros, voluntariamente, poderiam tecer comentários e reflexões – e funcionariam como uma espécie de escriba daquele texto narrado. Os comentários e reflexões foram registrados em uma folha de papel que entregamos a eles(as) no início do encontro.

Examinamos as narrativas a fim de levantar aspectos de identificação (ou não) entre os PEM a partir do desvelamento de questões similares e/ou divergentes de suas trajetórias profissionais na docência. Desse processo, emergiram quatro categorias analíticas, as quais figuraram singularmente no espectro geral das narrativas dos seis professores: (1) *A escolha da docência (em Matemática) como (futura) profissão*; (2) *Os desafios e as possibilidades da aprendizagem da docência na formação inicial*; (3) *Os (de)sabores da inserção profissional*; e, por fim, (4) *A prospecção de futuros profissionais como PEM*. A partir delas fomos enunciando excertos narrativos que colaboraram para a compreensão dos indícios das (re)configurações identitárias dos professores(as), tanto individualmente quanto em relação à memória coletiva do grupo.

(1) A escolha da docência (em Matemática) como (futura) profissão

Ainda que algumas experiências da infância e da adolescência desses seis professores(as), em casa ou na escola – tais como brincar de ser professor, criar grupos de estudos para ensinar seus colegas com mais dificuldades em matemática ou mesmo tomar seus professores de matemática da educação básica como exemplos de bons professores –, tenham os feito pensar na escolha da docência como profissão, preponderou, para a grande maioria, o desejo de optar por cursos de bacharelado, a exemplo de Engenharia, Arquitetura, Administração, Ciências Contábeis etc., como uma primeira opção. Contudo, dadas as possibilidades socioeconômicas e culturais vivenciadas, acabaram optando pela Licenciatura em

Matemática. Dentro desse contexto, destacamos os percursos autobiográficos quanto à escolha profissional do PEM 7 e da PEM 3.

O PEM 7 narra uma construção profissional difusa, até adentrar em um curso de Licenciatura em Matemática na modalidade EAD em 2015 e concluí-lo em 2018, aos 40 anos de idade. No ano seguinte o PEM 7 já havia sido aprovado no concurso público para atuação efetiva como professor de matemática na rede estadual e municipal de ensino. Vale salientar que, antes disso, ele concluiu um curso técnico em Contabilidade e passou pelo curso de graduação em Secretariado Executivo. O professor atuou por alguns anos como auxiliar administrativo na área de saúde, o que também o fez cursar por um semestre o curso de Enfermagem. Mas, como esse curso era diurno, teve que optar pela Licenciatura em Matemática, curso noturno que lhe dava mais possibilidade de estudar.

A narrativa da PEM 3 é ainda mais intrigante. Diferentemente dos demais professores do grupo, ela não cursou a Licenciatura em Matemática, ainda que sempre tivesse demonstrado apreço pela docência e pelos números. A indagação de sua família – “Por que ser professora se pode ser engenheira?” (PEM 3, Narrativa autobiográfica) – parece ter surtido muito efeito na sua escolha profissional.

A professora concluiu o curso de Engenharia Ambiental, mas, tal como narra, foi conduzida à docência em Matemática:

Durante a graduação eu não me sentia completa, não me via em um escritório de engenharia, então busquei fazer um bom currículo para seguir na área acadêmica. Particpei de iniciação científica, projetos de extensão, dei monitoria, estagiei em escolas e dei aulas particulares. Ao concluir a graduação, fiz a prova do Enem e passei para Licenciatura em Matemática, fiz dois períodos e um professor orientou que eu fosse para o Mestrado direto e fizesse apenas a complementação pedagógica. Em 2020 entrei no Mestrado e em 2021 conheci o programa Ensina Brasil, me apaixonei pela visão de que um dia todas as crianças terão educação de qualidade e resolvi embarcar nesse desafio de me formar liderança em educação, vivendo na prática o chão da escola. (PEM 3, Narrativa autobiográfica)

Esse trecho da sua narrativa revela suas fortes predileções pela docência, notadamente, em Matemática – e, por mais que estivesse investindo na pós-graduação em Engenharia, demonstrou não vislumbrar acertadamente um futuro profissional nessa área. Assim, mesmo não sendo licenciada em Matemática, a PEM 3 assumiu a condição de exercer pela primeira vez

a docência nessa disciplina nos anos finais do Ensino Fundamental, no início do ano letivo de 2022. Portanto, no início do GEFIPMat ela só possuía dois meses de experiência profissional. Na ocasião, relatou estar realizando um curso de complementação pedagógica (formação pedagógica para não licenciados).

Vale a pena salientar que a PEM 3 é oriunda de Belo Horizonte-MG e chegou em Petrolina-PE por meio do Programa Ensina Brasil⁷, no início de 2022, para atuar como professora contratada em uma escola municipal, desejosa de tornar-se uma liderança em educação. Esse, sem dúvidas, é um aspecto que merece observância no âmbito da discussão sobre IP, considerando estarmos diante de uma situação bastante idiossincrática do cenário educacional brasileiro: jovens professores, sem formação inicial em cursos de Licenciatura – ou mesmo em processo de formação inicial nas licenciaturas –, tendo que, tal como afirma a PEM 3 em sua narrativa, “viver a prática no chão da escola”, em função da escolha profissional que fizeram inicialmente.

Ainda que os processos de escolha da docência – e da docência em Matemática – como profissão tenham sido marcados por dilemas, dúvidas e (in)certezas, houve, por parte dos(as) professores(as), sobretudo da PEM 3, a demonstração de um grande senso de autoconhecimento como docente, neste caso, atrelado à dimensão das *motivações para o trabalho*. Ou seja, foram capazes de aprender a partir do momento em que puderam acessar as motivações que os fizeram optar pela docência e por nela permanecerem, ou mesmo mover-se para uma mudança de carreira após uma trajetória de formação em outra área, como narraram o PEM 7 e também a PEM 3: “A mensagem que deixo é que a mudança de carreira é possível, devemos seguir o que gostamos e realmente queremos para ser feliz na profissão. Eu escolhi ser professora pois acredito que a educação é o maior poder que temos de transformação” (PEM 3, Narrativa autobiográfica).

(2) Os desafios e as possibilidades da aprendizagem da docência na Formação Inicial

⁷ Programa brasileiro que recruta e seleciona jovens talentos de diversas carreiras para, com capacitação e tutoria pedagógica constantes, darem aula por pelo menos 2 anos em escolas vulneráveis, de forma remunerada. Disponível em: <https://www.ensinabrasil.org.br/nossoprograma>. Acesso em: 05 jun 2022

O percurso da Formação Inicial também foi decisivo para esses(as) seis professores(as), considerando diversas situações, entre elas a permanência ou não no curso e alguns desafios no processo de aprendizagem da docência e de se enxergarem como futuros professores. A narrativa do PEM 1 é bastante representativa dessas questões:

Confesso que iniciei o curso sem ter a certeza de que realmente queria me tornar professor, considerava a profissão muito exigente, uma exigência que iria além do domínio do conteúdo, mas que também permearia o domínio de sala de aula e ter inteligência emocional para saber lidar com as mais diversas situações que possivelmente surgiriam dentro e fora da sala de aula. (PEM 1, Narrativa autobiográfica)

Esse trecho de sua narrativa também foi destacado por alguns professores e licenciandos, que ressaltaram principalmente o fato de o PEM 1 assumir que esteve incerto da docência no início do curso, por considerá-la uma profissão exigente. Um fato interessante, e que pode estar atrelado à sua configuração identitária, é que o PEM 1 considera a docência como uma profissão exigente porque – para além de ser necessário dominar o conteúdo específico – é preciso domínio emocional para lidar com as diversas situações que marcam o exercício da docência.

Também afinada a essa mesma crença sobre o que significa ser professor, a PEM 6 narrou que, “[...] ao iniciar a formação inicial, já entendia que saber ‘apenas’ matemática não era suficiente para se tornar uma boa professora” (PEM 6, Narrativa autobiográfica). Desse modo, o PEM 1 e a PEM 6 assumem um sistema de crenças assente no fato de que ser um bom PEM é assumir compromissos que ultrapassam a aquisição de conhecimentos específicos de matemática.

Levando isso em consideração é que o PEM 1 e a PEM 6 foram induzidos a investir em outras experiências na formação inicial, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa Residência Pedagógica (RP), mesmo porque eles atribuíram poucos significados aos Estágios Supervisionados (ES) nos seus percursos iniciais de aprendizagem da docência.

A PEM 6 narra que, antes de ter contato com a realidade da sala de aula, antes mesmo de iniciar os ES, aproveitou as diversas possibilidades formativas oferecidas pelo curso, entre

elas a participação em projetos de extensão e de inovação pedagógica, o PIBID e o RP. Com efeito, tece uma crítica ao ES (notadamente, o ES I), em que alega não ter tido a devida ajuda da professora supervisora nos seus primeiros contatos com a regência de classe. Esse fato a deixou desanimada e a fez questionar-se pela primeira vez se deveria continuar ou não com a ideia de ser professora.

Do mesmo modo, o PEM 1 acaba deslegitimando o papel do ES, ao narrar que o PIBID, diferentemente dos ES vivenciados ao longo da graduação, foi mais intenso e o preparou melhor para conduzir a sala de aula. Ainda confessa que foram as suas experiências no PIBID (por volta do quarto ou quinto período do curso) que o permitiram visualizar a possibilidade de tornar-se de fato professor. Nesse sentido, endossa que *“Com o PIBID era diferente, eu vi que era possível ser professor”* (PEM 1, Narrativa oral).

O PEM 4 inicialmente optou pelo Bacharelado em Matemática, porque era um curso diurno. Mas, após o 1.º ano do Bacharelado, migrou para a Licenciatura em Matemática, por compreender naquela ocasião que o mercado de trabalho era melhor para o licenciando, pela possibilidade de cursar mestrado e doutorado, sem contar que se sentia um “robô” nas disciplinas do bacharelado. Assim, narra que, embora gostasse da Licenciatura, admitia um certo medo do momento de estagiar em sala de aula e se questionava: “Será que vou dar conta? Como será o comportamento dos estudantes? Será que vou conseguir explicar os conceitos de maneira clara?” (PEM 4, Narrativa autobiográfica). Ele explica que, aos poucos, foi superando o “medo” de encarar a sala de aula, principalmente a partir das experiências com a regência de classe no 6.º semestre do curso.

A narrativa do PEM 4 expressa claramente que ele atribuiu muito mais valor formativo aos ES, em detrimento do que afirmaram o PEM 1 e a PEM 6, inclusive, porque, diferentemente da experiência da PEM 6, o PEM 4 teve muito mais apoio da sua professora supervisora.

(3) Os (de)sabores da inserção profissional

Em relação aos percursos autobiográficos de inserção profissional, destacou-se emblematicamente a narrativa da PEM 6, tanto em relação ao que havia contado na sua

narrativa escrita quanto em relação ao que havia oralizado já no primeiro encontro do grupo. A PEM 6, na ocasião com apenas 8 meses de experiência na escola em que atuava em regime contratual, conta que, na sua primeira reunião pedagógica, ao esboçar perguntas e curiosidades sobre a escola, foi taxada pela coordenação escolar como ainda “*cheirando a leite*”, por estar no tenro início da sua atuação.

Mas, embora se sentisse vulnerabilizada naquele momento, isso não a fez “paralisar-se” e desistir, porque, como conta, as situações vivenciadas na sala de aula é que, aos poucos, foram tornando-a uma professora melhor a cada dia. A propósito, revelou-nos que tão logo passou a receber elogios da coordenação da escola pela exímia atuação.

A PEM 3 – que também se encontrava em situação de regime de trabalho contratual, no seu caso, vinculada ao Programa Ensina Brasil – narrou um percurso de inserção profissional deveras peculiar. Ainda que tenha revelado algumas vulnerabilidades quanto à necessidade de melhorias de sua “didática” e de controle de sala de aula, mostra-se resiliente e emocionalmente disposta a construir aprendizados teóricos e práticas pedagógicas necessárias ao enfrentamento dos desafios que têm vivido no pouco tempo de atuação escolar. Nesse sentido, revelou: “[...] venho me constituindo como professora, superando desafios diários em sala de aula e aprendendo muito em cada troca que busco e me inserindo e atualizando em cada oportunidade que encontro” (PEM 3, Narrativa autobiográfica).

O fato de estar participando do GEFIPMat diz muito sobre isso, ou seja, sobre reconhecer que, por ainda não ter toda a *expertise* profissional necessária para atuar como PEM, necessita buscar caminhos para se desenvolver profissionalmente. Sua inserção profissional, diferentemente dos(as) demais, talvez seja a mais desafiadora, porque parece não seguir os ritos comuns da assunção da docência na escola básica: concluir um curso de graduação (em Licenciatura em Matemática) e tão logo ser conduzida profissionalmente.

Também em início de carreira, a PEM 2 narra um pouco de suas histórias ao assumir pela primeira vez a docência escolar e traz, inclusive, elementos que denotam um pouco de suas primeiras experiências didático-pedagógicas na docência escolar:

“[...] me formei e assumi minhas primeiras turmas. Uma turma de cada série. Que decepção! Claro que eu sabia que não seria fácil, mas nunca esperei ser tão difícil assim. Fui para uma escola da Zona Rural de Petrolina, onde não tinha nem banheiro para os alunos, quem dirá recursos com laboratórios ou

materiais manipuláveis. O professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) visitava a escola quinzenalmente pois trabalhava em outras escolas da região. Não havia coordenadora na escola e a vice-diretora estava sempre transitando entre a escola principal (para os anos iniciais) e o anexo (para os anos finais), então nem suporte da direção era possível nas piores horas. Então fui transferida de escola, para uma sede, com alunos do 7º ano e a pandemia iniciou. Mal tive tempo de me acostumar com a docência, já tive de aprender a fazer EaD. Virei noites montando slides, gravando aula, editando vídeos, colocando referências a desenhos e jogos, inclusive gravando o jogo Minecraft para falar de volume e fração. Foram noites perdidas, mas não foi tempo perdido. Muito aprendi e muito me diverti durante esses momentos. (PEM 2, Narrativa autobiográfica)

A PEM 2 revela com nitidez seus percalços no processo de inserção profissional nas escolas. Ela parece atribuir muito das suas angústias à solidão que vivenciou no curto tempo em que ficou em uma escola rural – fosse pela desatenção do corpo diretivo em relação a ela ou mesmo por não ter tido o suporte adequado do professor do AEE em relação aos seus alunos com algum tipo de deficiência. Ao migrar para uma escola do centro da cidade, mostra-se emocionalmente fragilizada pelo advento da pandemia de COVID-19, dado que necessitou se “reinventar” e mobilizar uma série de recursos necessários ao trabalho pedagógico remoto. Entretanto, reconhece que, mesmo com toda a dificuldade emocional e intelectual imposta, conquistou aprendizagens profissionais e o reconhecimento de seu trabalho revestido em aprendizagens dos seus alunos, tal como narrou: “Ser professor é isso, é trabalhar duro e no final se maravilhar com o resultado gerado pelos alunos, os ‘aaahhh’ de entendimento são os momentos mais sublimes que pude viver, especialmente agora em início de docência” (PEM 2, Narrativa autobiográfica).

O percurso de indução profissional do PEM 1 mostra-se bastante coadunante com aquilo que ele fez durante a formação inicial. Ele revela que o início foi bem tranquilo, visto que já havia tido a experiência de sala de aula no PIBID. Nessa esteira, conta que tem constantemente buscado desenvolver-se profissionalmente, inclusive com a recente entrada no curso de Mestrado:

Na busca por conhecimentos me tornei um egresso bastante envolvido com a atividade de extensão desenvolvida pela universidade. Sempre que possível, busco participar destas atividades, sejam as oficinas, os cursos de extensão, semana da matemática, entre outras. Nessa busca, tive a oportunidade de estar preceptor do Programa de Residência pedagógica momento que foi

muito importante, pois nesse mesmo período enfrentamos o auge da pandemia e que foi possível aprender junto aos residentes e trabalhar no meio remoto. Vale destacar que o pré-projeto que utilizei para ingresso no mestrado, teve muita contribuição de uma oficina de criação de jogos para dispositivos móveis que foi oferecido pela Universidade. (PEM 1, Narrativa autobiográfica)

Compreendemos que a participação do PEM 1 no GEFIPMat não foi compulsória, pois, como narra, ele se considera um egresso bastante atuante e participativo das ações vinculadas à universidade. Não à toa, foi selecionado para atuar na preceptoria do Programa RP, do qual destaca as aprendizagens construídas logo no início da pandemia de COVID-19. Ressalta também ter logrado aprovação no Mestrado, e que o *start* para a construção do seu pré-projeto de pesquisa surgiu de uma das suas experiências de participação em um projeto de extensão após a conclusão da graduação.

Sempre ávido por novas aprendizagens, o PEM 1 assevera que tem construído sua trajetória profissional marcada pelas oportunidades de trocas de experiências com outros professores e pelo aprender a partir dessas experiências. Formas de motivação como essas também ficaram fortemente destacadas nas narrativas da PEM 2 e do PEM 7.

(4) A prospecção de futuros profissionais como PEM

Demarcar a prospecção de modos de exercer a docência, e em particular a docência em Matemática como um *devir* profissional, foi um aspecto singular notadamente evidenciado na narrativa da PEM 2. Embora a pergunta diretriz para a construção da narrativa não direcionasse tão explicitamente para a mobilização desse conteúdo narrativo, suas histórias de vida-formação-profissão trouxeram à tona elementos (re)constitutivos dos seus modos de ser e estar uma PEM em início de carreira – mas desejosa de fazer diferente em relação ao que era feito por seus professores da educação básica, por exemplo:

Enquanto crescia eu comentava com meus amigos sobre como os professores nos ensinavam, como ‘Que aula chata! A professora não faz nada para controlar a turma e só repete o que tem no livro!’ ou ‘a professora é muito legal, consigo entender tudo com ela!’ Comentários assim refletem em meu atual modo de ser professora: não quero ser aquela que só repete o livro de forma maçante, mas a que faz com que todos entendam o assunto. Eu quero

ser a professora que não deixa ninguém para trás, mas também sem amarrar os que estão na frente. (PEM 2, Narrativa autobiográfica)

Nesse excerto, a PEM 2 consegue demonstrar motivações, posturas e compromissos profissionais que destoam daquilo que por vezes foi vivenciado por ela na escola ao observar seus professores. Ela idealiza o tipo de PEM do qual não gosta ou o qual não gostaria de ser. Para isso, toma como base o modo de atuação e as posturas didático-pedagógicas de seus professores, em situações que envolvem, por exemplo, o uso inadequado do livro didático, a gestão de sala de aula etc.

Tempo III – Sistematizando alguns aspectos constitutivos da IP dos(as) PEM revelados em seus percursos autobiográficos

Um olhar transversal e mais acurado para o conjunto das narrativas autobiográficas dos(as) PEM permite-nos inferir que seus percursos autobiográficos de vida-formação-profissão, mesmo dentro de um coletivo, se singularizam, considerando os vários aspectos constitutivos de suas IP.

De maneira geral, suas narrativas revelam que a escolha pela docência em Matemática se deu em um processo de incertezas, advindas das opiniões contrárias da família, dos seus professores da educação básica e até mesmo dos seus professores de ES, dada a desvalorização da profissão. Preponderou o fato de terem escolhido um curso de Licenciatura em Matemática pela familiaridade que tinham com os cálculos matemáticos enquanto eram estudantes da educação básica, e não necessariamente pela certeza que tinham de que queriam ser professores(as). Contudo, essas crenças ou concepções passam a mudar a partir do momento em que, já envolvidos(as) com o processo de formação inicial, passaram a assumir novas crenças relativas aos reais significados de “ser um PEM” e ao professor que desejam ser ou no qual intentam se (trans)formar – notadamente para o PEM 1, a PEM 2, a PEM 3 e a PEM 6.

Embora a PEM 3 não tivesse a formação em um curso de Licenciatura em Matemática, o fato de buscar ingressar no Programa Ensina Brasil para se “formar liderança em educação, vivendo na prática o chão da escola” (PEM 3, Narrativa autobiográfica) diz muito sobre isso. Nesse sentido, mesmo tendo realizado um curso de Engenharia Ambiental e iniciado o

mestrado na mesma área, não deixou de vislumbrar um futuro profissional como docente em Matemática, pois, segundo ela, escolheu ser professora por acreditar que “a educação é o maior poder que temos de transformação” (PEM 3, Narrativa autobiográfica). Concluir o curso de complementação pedagógica é sua meta, em prol de profissionalizar-se na carreira docente.

Mas, para alguns, as incertezas de tornarem-se professores – neste caso, já no transcurso da formação inicial – pareceram perdurar, fato atribuído às suas primeiras experiências no Estágio Supervisionado. Entendemos que a formação inicial foi e tem sido decisiva para a (re)configuração das suas IP. De modo particular, as experiências adquiridas em outros contextos formativos da formação inicial – como a participação no PIBID, no Programa RP, em projetos de Iniciação Científica etc. –, ao possibilitarem que eles se aproximassem das escolas e conhecessem de perto as situações que marcam o exercício da docência (para alguns, antes mesmo das experiências no Estágio Supervisionado), permitiram que eles dessem continuidade ao curso e se reconhecessem como (futuros/as) professores(as).

O percurso de inserção profissional dos seis professores(as) também trouxe fortes indicativos de quem são – pessoal, social e profissionalmente –, considerando duas importantes questões que se sobressaíram no coletivo: o fato de, em sua grande maioria, estarem no estágio muito inicial da carreira (exceto o PEM 4); e o fato de, de certo modo, estarem vinculados à escola como professores contratados, como é o caso da PEM 2, da PEM 3 e da PEM 6.

Acreditamos que essas duas questões que emergiram no coletivo estejam relacionadas a algumas experiências emocionais (positivas e negativas) que foram narradas por eles(as). De modo emblemático, o fato de a PEM 6 ter sido vista pela escola como uma professora ainda “cheirando a leite” a fez criar caminhos para mostrar quem de fato é, pois, mesmo estando muito no início de sua carreira, estava ali disposta a exercer um bom trabalho. Tal incidente a levou a se autoconhecer, nesse caso, a partir da prática de exercer sua autoimagem, construir sua autoestima e se motivar para o trabalho (KELCHTERMANS, 2005).

As situações que geraram vulnerabilidades nas experiências de inserção profissional narradas pela PEM 6 – como discutido anteriormente –, pela PEM 2 e pela PEM 3 também indiciam um movimento de (re)configuração de suas IP, porque, ao passo que elas foram

“postas à prova” diante de fragilidades e experiências emocionais negativas vividas nas escolas, passaram a exercer um senso de agência profissional, ou seja, a agir para a tomada de decisões que afetam seu trabalho, revelando compromisso profissional e ético, por meio de suas ideias, motivações, interesses e objetivos (CYRINO, 2017).

Enquanto a PEM 3 passou a refletir criticamente sobre as suas vulnerabilidades a respeito de como melhorar sua “didática” e lidar com a indisciplina escolar, a gestão de classe e o domínio dos conteúdos matemáticos – mas ao mesmo tempo traçar rotas de superação dessas vulnerabilidades –, a PEM 2 assumiu a responsabilidade de, mesmo no tenro início da sua atuação profissional e diante de um contexto novo e desafiador imposto pela pandemia de COVID-19, exercer uma prática assente no que o contexto exigia, qual seja, saber planejar suas aulas – e lidar com elas – com foco no uso das Tecnologias Digitais. Não obstante, ao revelar que “foram noites perdidas, mas não foi tempo perdido” (Narrativa autobiográfica, PEM 2), a PEM 2 também reforça as aprendizagens profissionais que foram construídas.

As narrativas dos(as) seis professores(as) sobre suas trajetórias de inserção profissional revelam diversas formas de aprendizagens – consideram, inclusive, as situações de desamparo, frustrações e medos, que são, portanto, decisivas para que o professor (iniciante) vislumbre o tipo de professor que poderá vir a ser. As motivações (ou não) que envolveram a escolha pela docência plasmaram-se às suas posturas e aos seus compromissos assumidos na formação inicial e, conseqüentemente, desembocaram nos modos como cada um se inseriu profissionalmente nas escolas.

Suas narrativas evidenciam “quem foram” e quem são no exercício de suas práticas atuais, bem como quem querem vir a ser como um(a) PEM, tal como explicitou a PEM 2. A propósito, a revelação de compromissos políticos, éticos e morais na prospecção do futuro profissional foi um importante aspecto constitutivo da IP da PEM 2 – mas também, embora implicitamente, presente nas narrativas dos(as) demais professores(as).

À guisa de (in)conclusões

A partir dos três tempos de análises das narrativas, observamos um entrelaçamento de experiências vicárias nos percursos autobiográficos dos(as) professores(as), fortemente demarcadas pelas condições socioprofissionais que os(as) caracterizam. Esses percursos retrataram indícios de: possibilidades de mudanças em seus sistemas de crenças e concepções; novos agenciamentos dos seus processos formativos; respostas emocionais positivas em relação à suas posturas na escola, mesmo diante de vulnerabilidades; (re)construção de práticas para a aprendizagem e o ensino de Matemática; atribuição de novos sentidos ao que é ser professor(a) – e ser um(a) PEM –; e permanência na carreira.

De nossa compreensão, algumas dessas experiências foram advindas do fato de certos(as) PEM estarem no tenro início da docência e por estarem em regime de contrato temporário nas escolas, como é o caso da PEM 2, da PEM 3 e da PEM 6. Embora esses aspectos não tenham sido discutidos aqui com o nível teórico devido, acenderam-se luzes quanto à necessidade de mais apostas na realização de processos formativos que envolvam esse público.

Particularmente, ser ou tornar-se PEM no contexto investigado, e segundo nossas escolhas teóricas, forjou-se no amálgama de macrodomínios que vêm criando a dinâmica constitutiva das IP dos docentes como PEM nos seus diversos percursos de vida-formação-profissão: desde o processo de escolha da profissão até os desafios e as possibilidades advindos da formação inicial, da inserção profissional para a criação de suas próprias imagens como PEM e da prospecção de um futuro profissional.

Referências

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. *Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa*. 2. ed. Uberlândia: Edefu, 2015.

CYRINO, M. C. C. T. Ações de formação de professores de matemática e o movimento de construção de sua Identidade Profissional. *Perspectivas da Educação Matemática*, Mato Grosso do Sul, v. 14, n. 35, p. 1-26, ago. 2021. DOI: <https://doi.org/10.46312/pem.v14i35.13408>

CYRINO, M. C. T. C. Grupos de estudo e pesquisa e o movimento de constituição da identidade profissional de professores que ensinam matemática e de investigadores. *Revista de Ensino de*

Ciências e Matemática (REnCiMa), São Paulo, v. 9, p. 1-17, 2018. DOI: <https://doi.org/10.26843/rencima.v9i6.2062>

CYRINO, M. C. C. T. Identidade profissional de (futuros) professores que ensinam Matemática. *Perspectivas da Educação Matemática*, Mato Grosso do Sul, v. 10, p. 699-712, dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/pedmat/article/view/5518/4136> Acesso em: 20 maio 2020.

DE PAULA, E. F.; CYRINO, M. C. C. T. Aspectos a serem considerados em investigações a respeito do movimento de constituição da Identidade Profissional de professores que ensinam matemática. *Educação (UFMS)*, Rio Grande do Sul, v. 45, e28, p. 1-29, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984644434406>

DUBAR, C. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Portugal: Porto Editora, 1997.

HALL, S. Quem precisa da identidade? In: SILVA, T. T. (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

KELCHTERMANS, G. Teachers' emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. *Teaching and Teacher Education*, Nijmegen, v. 21, n. 8, p. 995-1006, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.009>

OLIVEIRA, H. M.; CYRINO, M. C. C. T. A formação inicial de professores de Matemática em Portugal e no Brasil: narrativas de vulnerabilidade e agência. *Interações*, Santarém, Portugal, v. 7, p. 104-130, 2011. DOI: <https://doi.org/10.25755/int.461>

PASSEGGI, M. C. Enfoques narrativos en la investigación educativa brasileña. *Revista Paradigma*, Venezuela, v. 41, p. 57-79, 2020. (Edición Cuadragésimo Aniversario: 1980 – 2020). DOI: <https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2020.p57-79.id929>

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

PEREIRA, L. R.; SILVA, C. R. C.; HOBOLD, M. S. A narrativa (auto)biográfica na pesquisa de formação de professores: conceitos essenciais e possibilidades metodológicas. *Revista Cocar*, Pará, v. 15, n. 32, p. 1-14, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar> Acesso em: 21 dez. 2021.

RIBEIRO, M. S. S. *A experiência paradoxal do processo identitário* [recurso eletrônico] Porto Alegre: Fi, 2021. *Ebook*. Disponível em: <http://www.editorafi.org> Acesso em: 21 dez. 2021.

RODGERS, C.; SCOTT, K. The development of the personal self and professional identity in learning to teach. In: COCHRAN-SMITH, M.; FEIMAN-NEMSER, S.; MCINTYRE, D. J.; DEMERS, K. E. (ed.). *Handbook of research on teacher education: Enduring questions and changing contexts*. New York: Routledge, 2008. p. 732–755.

SACHS, J. Teacher education and the development of professional identity. In: DENICOLO, P. M.; KOMPFF, M. (ed.). *Connecting policy and practice: Challenges for teaching and learning in schools and universities*. New York: Routledge Farmer, 2005. p. 5-21.

SKOTT, J. Changing experiences of being, becoming, and belonging: Teachers' professional identity revisited. *ZDM*, [s. l.], v. 51, p. 469-480, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11858-018-1008-3>

SOUZA, E. C. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M. (org.). *Memória e formação de professores*. Salvador: EDUFBA, 2007. p. 59-74. Ebook. Disponível em: <https://books.scielo.org/> Acesso em: 13 maio 2021.

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

SOUZA, E. C.; MEIRELES, M. M. Viver, narrar e formar: diálogos sobre pesquisa narrativa. In: NAKAYAMA, B. C. M. S.; PASSOS, L. F. (org.). *Narrativas, Pesquisa e Formação de Professores: dimensões epistemológicas, metodológicas e práticas*. Curitiba: CRV, 2018. p. 17-37.

WEBER, V. O método biográfico na investigação das identidades profissionais docentes. *Revista Pesquisa Qualitativa*, São Paulo, v. 7, n. 13, p. 43-56, abr. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.33361/RPQ.2019.v.7.n.13.231>

WENGER, E. *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

Recebido em março 2023.

Aprovado em maio 2023.