

Processos de Socialização do Professor Formador nos Cursos de Licenciatura em Matemática: o emergir da Identidade Docente

Socialization processes of the professors in Mathematics Degree courses: the emergence of a teacher identity

JÚLIO HENRIQUE DA CUNHA NETO¹

VÁLDINA GONÇALVES DA COSTA²

Resumo

A presente pesquisa versa sobre a constituição da identidade profissional dos professores formadores dos cursos de Licenciatura em Matemática. Indaga-se: quais fatores foram e/ou são indispensáveis à construção da identidade desse profissional? O sujeito se forma professor vivenciando e interiorizando diferentes conhecimentos em ambientes e momentos distintos. Em busca de resposta ao questionamento ora apresentado, analisam-se os processos de socialização vivenciados por professores formadores de um Curso de Licenciatura em Matemática. Para a realização dessa análise, entrevistam-se cinco docentes, utilizando uma abordagem qualitativa. Constatou-se que a identidade profissional dos professores em pauta se constitui de questões familiares e de experiências que se sucedem durante a educação básica, ensino superior, no campo profissional, entre outros níveis de ensino.

Palavras-chave: *Identidade profissional docente, professores formadores, licenciatura em matemática.*

Abstract

As we studied how trainers in Mathematics Degree courses constitute their own professional identity, we faced another question: what factors were / are essential to the construction of the professional identity of teacher educators in Mathematics Degree courses? The subject is formed a professor by experiencing and internalizing different learning, in different environments and different times. Thus, we analyzed socialization processes experienced by teacher trainers from a Mathematics Degree course. Five teachers were interviewed through a qualitative approach. We noted that such a professional is formed through family issues, experiences that took place during elementary education, higher education, in the professional field, among others.

Keywords: *Teaching professional identity, teacher trainers, Mathematics Degree course. Idem resumo.*

¹ Doutorando em Educação pela Universidade de Uberaba – UNIUBE. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM. E-mail: jhdcneto@gmail.com.

² Doutora em Educação Matemática – PUC/SP e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM E-mail: valdina.costa@gmail.com.

Introdução

As discussões presentes neste artigo compõem um estudo que investiga a identidade profissional do professor formador nos Cursos de Licenciatura em Matemática, bem como analisa as categorias que caracterizam os processos de socialização desse profissional. É importante ressaltar que tais processos se configuram como um tópico de análise da constituição da identidade profissional de um sujeito.

Desse modo, ao pesquisarmos sobre a constituição da identidade profissional dos professores formadores dos Cursos de Licenciatura em Matemática, deparamo-nos com a seguinte indagação: quais fatores foram e/ou são indispensáveis à construção da identidade profissional dos professores formadores na Licenciatura em Matemática?

Gonçalves e Belo (2012) observaram que as experiências surgem como influências consideráveis em suas identidades docentes. Na dissertação de Belo (2012), constatou-se que as diversas experiências vividas durante a trajetória pessoal e profissional servem como apoio para que os docentes exerçam sua prática formadora. E para compreendê-las, direcionamos este estudo para os processos de socialização do sujeito.

Considerando que um indivíduo se forma na relação com o outro de maneira objetiva e, também, por meio da subjetividade e de processo reflexivo, fundamentamos esta pesquisa nos estudos de Dubar (1997, 1998), Berger e Luckmann (2003).

Apresentamos, posteriormente, a abordagem metodológica utilizada, os sujeitos participantes desta pesquisa e as discussões entre os dados produzidos e o referencial teórico, com o propósito de evidenciar uma relação existente entre os processos de socialização e a identidade profissional docente.

Os processos de Socialização e a Identidade

Partindo do princípio de que socializar ocorre na relação com o outro e no ambiente em que se está inserido, os valores sociais do contexto em que se vive são interiorizados pelo indivíduo socializador. Essa apropriação de valores, durante a socialização, caracteriza o indivíduo e o grupo à que pertence, produzindo o que é chamado de *habitus*. Constituímos, assim, seres sociais por meio das vivências pessoais e profissionais, identificadas, em diferentes momentos, como socialização primária e secundária, bem como marcadas pelas trajetórias de vida.

Denominamos de processo de interiorização o início da socialização, em que o indivíduo, ser sociável, começa a ter como parte do seu eu o contexto social que está ao seu redor.

A interiorização refere-se à “(...) apreensão ou interpretação imediata de um acontecimento objetivo como dotado de sentido, isto é, como manifestação de processos subjetivos de outrem que, dessa maneira, torna-se subjetivamente significativo para mim” (BERGER; LUCKMANN, 2003, p.174).

Conforme os referidos autores relatam, essa apreensão inicia-se com o fato de o sujeito incorporar, paulatinamente, os elementos do mundo que outros já vivem, em que não somente há uma compreensão dos processos subjetivos momentâneos do outro, mas uma assimilação do mundo do outro que, também, será próprio do sujeito que o observou. A interiorização, nessa perspectiva, concerne à “aquisição” de valores e princípios de um grupo social em que há vivências entre os indivíduos, sendo que o convívio entre as pessoas resultará na interiorização das atitudes uns dos outros.

Assim, por meio da interiorização, o indivíduo torna-se membro da sociedade cujo processo pode ser entendido como uma introdução do sujeito a um mundo objetivo de uma sociedade, ressaltam Berger e Luckmann (2003). A socialização, desse modo, é definida pela entrada do indivíduo no “mundo vivido”, em que o sujeito torna-se pertencente desse novo universo simbólico e cultural, conforme análise de Dubar (1997). É observável que esse processo se inicie na infância, quando o “eu-indivíduo” terá contato com o mundo do qual será integrante, agregando características e valores do outro que partilha o mesmo ambiente social.

A socialização na infância é denominada de socialização primária. Berger e Luckmann (2003) destacam que, nesse momento, é construído o primeiro mundo do indivíduo, implica sequências de aprendizagens socialmente definidas, cria na consciência da criança uma abstração progressiva dos papéis e atitudes dos outros particulares para os papéis e atitudes em geral. Os autores reforçam que, nesse período, os conhecimentos específicos interiorizados variam naturalmente de acordo com a sociedade, sendo que a linguagem precisa ser, principalmente, interiorizada.

Dubar (1997) observa que a socialização primária tem como objeto os *saberes de base*³ que dependem das relações existentes e estabelecidas no âmbito social da família e da escola, que possibilitam a construção de condutas sociais. O autor enfatiza que os saberes de base serão incorporados pelas crianças, além da relação existente na família e na escola, mas, sobretudo, no convívio com os adultos. O fim dessa socialização se dá quando o conceito do outro for compreendido na consciência do indivíduo, porém, a

³ Os saberes de base referem-se aos primeiros aprendizados durante a infância, como a linguagem, a escrita e as condutas sociais.

socialização nunca está totalmente acabada, conforme apontam Berger e Luckmann (2003).

Já a socialização secundária surge como “(...) a interiorização dos “submundos” institucionais ou baseados em instituições. A extensão e caráter desses são, portanto, determinados pela complexidade da divisão do trabalho e a concomitante distribuição social do conhecimento” (BERGER; LUCKMANN, 2003, p.184-185). Essa socialização, de acordo com os autores, necessita da aquisição de vocabulários específicos de funções, resultando numa interiorização de campos semânticos que se referem às condutas de determinada instituição.

Observamos, nesse contexto, a diferença da linguagem usada pelo professor que ensina matemática na Educação Básica, e outro que ministra a mesma disciplina no Ensino Superior, que pode ocorrer na socialização secundária. A linguagem da Educação Básica é diferente da usada na Universidade. O conteúdo a ser ensinado, sua dimensão e profundidade possuem características diferentes. Assim, “o caráter da socialização secundária depende do status do corpo de conhecimento em questão no interior do universo simbólico em totalidade.” (BERGER; LUCKMANN, 2003, p.186). Dubar (1997) chama atenção para a *socialização secundária*, uma vez que considera que não é uma simples reprodução da *socialização primária*. O autor revela que esse momento trata-se da incorporação de saberes especializados, denominando-os como saberes profissionais.

A interação da socialização primária (famílias, escolas...) com a socialização secundária (empresas, profissões...) possibilita crises de legitimidade de diversos saberes, alerta Dubar (1997). A alternância da socialização primária para a secundária pode sugerir que o indivíduo se depare com o choque de realidade, ou seja, o indivíduo não encontra na socialização secundária o que foi visado durante a socialização primária. O choque de realidade pode acontecer quando o âmbito familiar e os primeiros anos escolares não condizem com a realidade que será encontrada em uma profissão. Por exemplo, uma superproteção da família pode limitar as vivências da criança na socialização primária, fazendo que o mundo a ser encontrado por ela, na socialização secundária, fique distante daquele esperado, durante a infância. Vale ressaltar que, na socialização primária, os indivíduos estão no processo de interiorização e, na socialização secundária, há possibilidade de desenvolver uma postura crítica sobre determinado assunto, podendo o indivíduo ter um “novo olhar” sobre o mundo e, dessa forma, verificar contrastes nos diferentes momentos de socialização.

Nesse sentido, as socializações vivenciadas por um indivíduo permitem estabelecer uma compreensão das características que representam as condições sociais vividas por si e pelo grupo a que pertence. Os valores que podemos atribuir a um indivíduo ou a seu grupo social advêm de vivências em comunidades sociais que, por sua vez, têm reflexos no processo contínuo de socialização em que todos nós estamos inseridos. Tais questões nos conduzem a discussão sobre o *habitus*.

Dubar (1997, p. 66), tomando como referência os estudos de Bourdieu⁴ (1980, p.88), afirma que *habitus* é como “sistemas de disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, enquanto princípios geradores e organizadores de práticas e de representações”. O *habitus* configura-se como produto da socialização e faz-se presente no processo de interiorização, socialização primária e secundária, e determinante para a percepção do “eu-biográfico”, a reflexão do indivíduo sobre si mesmo, o “eu-social”, a reflexão do indivíduo, tendo como base as relações sociais. Ele representa o conjunto de características adquiridas por um indivíduo, partindo do grupo social à qual pertence; por exemplo, sou o que sou em virtude das condições e da realidade do grupo social em que vivi, cresci, e o meu futuro dependerá desse fato.

Bourdieu (1980, p. 90) compreende o *habitus* como “estrutura geradora de práticas “perfeitamente conforme a sua lógica e as suas exigências”, que exclui as práticas mais improváveis, “a primeira vista, consideradas impensáveis” (DUBAR, 1997, p. 66-67). O *habitus* é gerado pela cultura e pelos valores de um grupo, tanto pela percepção quanto pelo ideal que esse grupo tem sobre o futuro. Isso sugere que o grupo social “exclua” uma “ação diferente”, ou seja, uma família que tem “hábito” de todos os seus indivíduos se tornarem médicos é improvável que um dos membros vivencie esse contexto e se torne professor. Desse modo, essa interpretação sobre o *habitus* insinua que não haja “mudanças” no ser individual que pertença a determinado grupo.

No entanto, Dubar (1997, p.67) reflete sobre a seguinte questão do *habitus* proposta por Bourdieu:

⁴ BOURDIEU, P. *Le sens pratique*, Paris, Éd. de Minuit, 1980.

Se cada indivíduo está condicionado de maneira coerente (“tudo acontece como se o *habitus* fabricasse coerência e necessidade a partir do acidental e da contingência”, id., BOURDIEU, p.134), desde a primeira infância, tanto nas posturas corporais como nas suas crenças mais íntimas (“os efeitos do *habitus* inscrevem-se para sempre no corpo e nas crenças” id., BOURDIEU’, p. 96), percebido, querendo e fazendo (“esquemas de percepção de pensamento e de ação”) apenas aquilo que é estritamente conforme às suas condições sociais anteriores, não se vislumbra de onde poderia vir a mudança: se cada um reproduzisse estritamente aquilo que conheceu, então as condições que engendram os *habitus* manter-se-iam imutáveis pelas práticas saídas destes *habitus*.

O autor questiona Bourdieu, uma vez que o *habitus* tende a somente reproduzir estruturas as quais o produto é as condições já estabelecidas anteriormente. Esta distinção entre “condições de produção” e “condições de funcionamento” do *habitus* introduz um elemento fundamental de incerteza na teoria do *habitus*.

Considerando que o indivíduo não está inserido numa cultura limitada, a incerteza preconiza que o *habitus* não é estático. A personalidade de uma pessoa é determinante nesse processo de incerteza, as atitudes diferenciadas do indivíduo são as novas “condições de produção” e refletem nas “condições de funcionamento”, gerando uma nova identidade, pois “o *habitus* não é senão a cultura do grupo de origem, incorporada na personalidade, importando seus esquemas em todas as situações ulteriores e provocando inaptações sempre que estas situações se distanciam demasiado das da infância” (DUBAR, 1997, p. 68).

Em virtude disso, o *habitus* também pode ser compreendido num âmbito em que a *trajetória social* de uma pessoa pode ser integrada por diferentes valores. Por exemplo, um indivíduo de uma família constituída por muitos professores torna-se docente. Partindo de outra perspectiva, outro indivíduo se relaciona socialmente com amigos que consideram a docência como uma profissão desvalorizada e, mesmo assim, ele foi o único, dentre eles, a se tornar professor, diferente de todos seus amigos. Essa afirmação nos conduz ao seguinte questionamento: até que ponto a questão familiar ou o convívio com os amigos foi decisivo para a pessoa obter sua escolha profissional? Como diferenciar o *habitus* nessas situações?

Nesses cenários, os indivíduos que compõem um mesmo grupo social podem lidar com o *habitus* de formas diferentes, visto que possuem trajetórias sociais diferentes. Não é necessário, dessa maneira, justificar o *habitus* como uma forma de conformar a realidade que o cerca. Compreende-se *habitus* como um conjunto de valores que um sujeito obtém durante sua trajetória social, perpassando por questões pessoais e profissionais, em que a cultura tem um papel importante na constituição da identidade. Os exemplos, portanto,

sugerem as incertezas da teoria do *habitus*, em que “[...] pode-se também fazer do *habitus* não o produto de uma condição social de origem, mas o produto de uma **trajetória social** definida por meio de várias gerações [...]” (DUBAR, 1997, p.68).

Os estilos de vida presentes nas trajetórias sociais, tanto as práticas culturais e atividades cotidianas, como a relação com o futuro, definem uma classe social. Assim, Dubar (1997) observa que uma classe social é composta por indivíduos do mesmo *habitus*. Diante dessa situação, o autor apresenta os *habitus específicos* relacionados a uma trajetória social em que cada uma das classes é definida, simultaneamente, por um estilo de vida e por uma relação específica com o futuro que inclui os seus recursos de “capital econômico e cultural”.

Sobre o capital econômico e cultural, Bourdieu⁵, citado por Dubar (1997, p.72), observa que, para as crianças obterem níveis de escolaridade elevados e, conseqüentemente, cargos de maior prestígio e rentáveis economicamente, as famílias devem investir no capital cultural. O autor observa que o volume do capital econômico da família está menos correlacionado com o sucesso escolar dos filhos do que o volume do capital cultural, medido pelo volume dos diplomas dos pais.

Então, nesse contexto, o *habitus* surge como produto da socialização sendo que, de acordo com Dubar (1997, p. 74), apoiado em Bourdieu, sua importância

[...] deriva do facto de se poder pensar e analisar um conjunto coerente de disposições subjectivas – capazes, simultaneamente, de estruturar representações e gerar práticas – como o produto de uma história, ou seja, como o produto de uma sequência necessariamente heterogênea de condições objectivas, sequência essa que define a história dos indivíduos como movimento único através de campos sociais, tais como a família de origem, o sistema escolar ou o universo profissional⁶.

Nesse sentido, há uma correspondência entre condições objetivas e disposições subjetivas por meio de uma dupla redução, que permite especificar, ao mesmo tempo, o mecanismo de interiorização das condições objetivas e o mecanismo de exteriorização das disposições subjetivas. Desse modo, o “objeto” com o qual nos deparamos em nossa realidade social vivida, assim como a interiorização deles (condições objetivas), desperta

⁵ BOURDIEU, P. “Espace social et pouvoir symbolique”, Choses dites, Paris, Éd. De Minuit, pp. 147-166, 1987.

⁶ Claude Dubar observa que Bourdieu retoma “um esquema elementar do pensamento teórico: a activação do Passivo, apresentado por HÉRAN, F. “La seconde nature de l’habitus”, Revue française de sociologie, XXVIII, 3, PP. 385-416 – mas acrescentando-lhe a tese de uma correspondência necessária entre as transmissões “passivas e as incorporações “activas”, 1987.

as disposições subjetivas do sujeito, ou seja, o ser social do indivíduo, sua subjetividade no contexto social.

Por meio dessa dupla redução, compreende-se que o *habitus*, de acordo com Dubar (1997), é produto de condições “objectivas” interiorizadas (a posição e a trajetória do grupo social de origem). O *habitus* presente num grupo, relacionado com as concepções e subjetividade de um indivíduo, resultam no *habitus individual*, uma maneira de identificar-se socialmente.

A identidade social, nessa perspectiva, é concebida pela dupla redução da teoria do *habitus*, sendo a objetividade definida como ligada geneticamente (e também estruturalmente) a uma posição” e à percepção do campo social operada pelo *habitus*, tal relação é necessária entre posição/disposição, visão/previsão, percepção/orientação, conforme ressalta Dubar (1997). Assim, essas questões nos “[...] permitem assimilar o *habitus* a uma identidade social definida como *identificação a uma posição (relativa) permanente e às disposições que lhes são associadas.* ” (DUBAR, 1997, p.75).

Portanto, observamos que os processos de socialização são essenciais para o “emergir de uma identidade social”. A interiorização, a socialização primária, a socialização secundária e o *habitus* ocorrem na relação “do eu com o outro”, propiciando aos indivíduos socializadores à obtenção de características que podem representá-los, que constituem uma identidade social.

Abordagem Metodológica

Ao investigarmos a relação entre os processos de socialização de um sujeito e a constituição de sua identidade profissional, trabalhamos com uma abordagem qualitativa que, de acordo com Minayo (2014, p. 22), incorpora “questões do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações, às estruturas sociais, sendo tomadas essas últimas tanto no seu advento quanto na sua transformação, como construções humanas significativas”.

Esta pesquisa foi realizada com professores formadores de um Curso de Licenciatura em Matemática ofertado na modalidade presencial, em uma Universidade Federal situada no Triângulo Mineiro/MG. Atribuímos a escolha de tal instituição, com base na consolidação do curso de Licenciatura em Matemática, perfazendo mais de dez anos de oferta em tal instituição.

Participaram das entrevistas cinco professores no âmbito da Licenciatura em Matemática que trabalham: com a área de Ensino/Educação Matemática - Elisa e René, e com área de Matemática Pura/Aplicada - Euclides, Alan e Henri.

Sobre o instrumento utilizado na pesquisa, a entrevista semiestruturada, Lüdke e André (1986) observam que a entrevista semiestruturada se desenrola com base em um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias intervenções. Na entrevista, é essencial uma interação entre o entrevistado e o entrevistador, é importante que se crie “uma atmosfera de fluência recíproca entre quem pergunta e que responde”. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.33).

Para análise da entrevista, utilizamos a Análise de Prosa proposta por André (1983), por se tratar de uma forma de investigação do significado dos dados qualitativos e, também, de sentido mais amplo atribuído à “análise de conteúdo”, podendo incluir o tipo de informação obtida por meio da observação do participante, questões abertas em entrevistas e questionários, análise de documentos, etc. A autora ressalta que é uma maneira de fazer um levantamento de questões sobre um determinado conteúdo, identificando o que o material diz e significa; observando as mensagens, intencionais e/ou não intencionais, explícitas ou implícitas, verbais ou não verbais, alternativas ou contraditórias.

Análise dos dados

No âmbito dos processos de socialização, analisamos os aspectos que envolvem a relação do sujeito com o “outro”, observando os processos de interiorização, de socialização primária e secundária, assim como o *habitus*. Verificamos, também, a influência desses processos de socialização na constituição da identidade profissional docente, especificando em tópicos e categorias.

Os tópicos emergentes evidenciam aspectos *pessoais* do sujeito que envolvem questões familiares e experiências vividas em espaços não profissionais, ocorridos durante a socialização primária. Retomamos a socialização primária que, de acordo com Dubar (1997), tem como objeto os *saberes de base*,

[...] dependem essencialmente das relações que se estabelecem entre o mundo social da família e o universo institucional da escola e são, simultaneamente, “campos semânticos” que permitem categorizações de situação e “programas de iniciação formalizados” que permite a construção e antecipação das condutas sociais. (DUBAR, 1997, p.95).

Considerando as afirmações dos autores, a “socialização primária é a primeira socialização que o indivíduo experimenta na infância, e em virtude da qual se torna membro da sociedade” (BERGER; LUCKMANN, 2003, p.175). A socialização primária exerce um papel fundamental na formação do indivíduo, pois, durante esse período, muitos conhecimentos são internalizados. Nesse sentido, o que os professores formadores relembrou dos tempos de infância e como tal socialização influenciou na sua prática docente atual?

Em seguida, tratamos de aspectos profissionais concernentes a momentos vividos durante a socialização primária e secundária, esclarecendo que, no período da socialização primária, evidenciamos os momentos fundamentais para o desenvolvimento do indivíduo enquanto ser social, e, na socialização secundária, a aquisição de conhecimentos específicos de uma função, ou seja, “[...] a interiorização de campos semânticos que estruturam interpretações e condutas de rotina em uma área institucional” (BERGER; LUCKMANN, 2003, p.185).

Processos de Socialização: Aspectos Pessoais

Em relação ao discurso dos professores, destacamos, nos depoimentos de Euclides e René, que a formação escolar dos pais desses docentes é mínima, a saber:

Euclides: [...] meus pais não têm nem Ensino Fundamental. [...] a minha mãe, acho que ela só fez o antigo ensino primário, não sei se é esse nome até hoje; e meu pai, ele terminou na metade do Ensino Fundamental, o que seria hoje sexta ou sétima série. [...] sempre me incentivaram dizendo: “nunca estudei, mas vai lá e estude

René: Acho que minha mãe estudou até a quarta série. Meu pai nem chegou a terminar.

Esse cenário nos remete a pensar nas crianças advindas de diferentes classes sociais e seus processos de socialização, nos quais Berger e Luckmann (2003) ressaltam que as crianças de uma determinada classe não somente reproduzem uma perspectiva própria dessa classe a respeito do mundo social, mas absorvem essa percepção com a conotação particular que lhe é dada por seus pais (ou qualquer indivíduo encarregado de sua socialização primária). Como consequência, uma criança de determinada classe não somente irá habitar um mundo diferente, o qual é próprio da criança de outro grupo social, mas poderá chegar a ter um mundo inteiramente diferente daquele da criança, de sua mesma classe, que mora na casa ao lado, ressalta os autores.

Nota-se que o fato de os pais não terem considerável formação acadêmica, não foi empecilho para que houvesse incentivo aos estudos dos filhos, conforme relato de Euclides. Henri também destaca essa ação de seus pais.

Henri: [...] comecei a estudar, por responsabilidade deles, porque eles exigiam no momento e cobraram como deveriam e, assim, o negócio foi indo.

Dubar (1997) observa que as crianças começam a olhar o mundo social geral, mas filtram-no à sua maneira por meio de atitudes particulares, definindo as suas relações específicas com os outros. O incentivo dos pais de Euclides e Henri fez uma diferença na formação deles, ou seja, essa relação de incentivo proporcionada pela família impulsionou que novos elementos permeassem a constituição da identidade desses docentes, incorporando o ato de estudar, ir e fazer, para serem pessoas diferentes. Isso ajuda na constituição do “seu eu”, de alguém que precisa estudar para ter uma formação melhor do que a de seus pais, o que vai possibilitar, formar uma identidade para se integrar a outro grupo social. De acordo com Dubar apoiado em Mead⁷, “desenvolve-se ao mesmo tempo que a individualização: quanto mais se é Eu-próprio, melhor se é integrado no grupo” (DUBAR, 1997, p.93-94).

Chamamos a atenção para o caso de Euclides, o qual conhecia o contexto em que vivia, sabia que seus pais tinham pouca formação escolar, mas o incentivo deles para a importância do estudo permitiu-lhe uma ação individualizada, priorizando sua formação escolar.

O incentivo aos estudos, concedido pelos pais, ficou interiorizado na formação de Euclides, fato que modificou sua atitude, provocando a mudança de um destino. Se considerássemos o percurso normal do *habitus*, nesse caso entendido como a condição de formação de seus pais, Euclides apresentaria uma formação acadêmica semelhante à deles.

A postura dos pais, *habitus* agora compreendido como postura de incentivos constante, e até mesmo de professores, que abordaremos no decorrer do texto, tem fundamental importância na socialização primária, uma vez que é o momento em que a criança está conhecendo o mundo, suas possibilidades e perspectivas de vida, independentemente da classe social em que está inserida.

⁷ George Herbert Mead na sua obra intitulada *Self, Mind and Society* (1934), descreveu pela primeira vez a socialização como processo de uma identidade social.

Em relação aos pais de René e Alan, o apoio ocorreu de maneira um pouco diferente, uma vez que envolvia possibilitar boas condições para que seus filhos desenvolvessem seus estudos, bem como a presença da família em diferentes momentos.

René: [...] minha mãe deixava a roupa arrumada. [...] Eu chegava à noite da Universidade tinha comida para comer. Eu não tinha que me preocupar com isso. Meu pai me dava dinheiro para eu poder ir para lá. Isso não deixa de ser um apoio.

Alan, um pouco mais detalhista, comenta do apoio de sua família e a importância que isso faz na formação humana.

Alan:[...] me incentivaram, minha mãe foi até comigo realizar minha matrícula. Eu era muito novinho, inseguro [...]. A importância disso é fundamental, porque você está fora [...] tem momento que você tem vontade de chorar e falar: "o que eu estou fazendo aqui?" Então, é bom saber que tem gente te apoiando, final de semana você vai pra casa e vai ficar com os pais, com os irmãos, e eles te dão esse apoio para você continuar. Isso é fundamental [...].

No depoimento de Alan, observamos que a presença da família foi importante também quando cursava a graduação. Desse modo, evidenciamos que há casos em que a socialização primária se estende, justapondo-se com a socialização secundária. Berger e Luckmann (2003, p.183) nos alertam que “o que é ainda definido como infância numa sociedade pode bem ser definido como estado adulto em outra”.

Assim, as atitudes positivas, no decorrer da socialização primária, podem ser determinantes para a formação do sujeito, “o *habitus* não é essencialmente a cultura do grupo social de origem, mas a orientação da família, a identificação antecipada a um grupo de referência cujas condições sociais não são as da família ou do grupo de origem.” (DUBAR, 1997, p.68).

Com base nos relatos, podemos dizer que a presença familiar por meio de incentivos aos estudos, e o oferecimento de condições para a realização dessa atividade caracterizam parte dos aspectos pessoais vividos durante os processos de socialização.

A presença familiar na vida pessoal e profissional de Elisa aconteceu de outra forma, pois seu pai tinha curso superior e incentivava seus estudos.

Elisa: [...] meu pai era engenheiro militar; e foi por aí que eu fui [...] incentivou! Depois que eu decidi, sem dúvida, meu pai me incentivou. Ele gostava que a gente tivesse responsabilidade, eu fui à frente!”

A influência da família na formação de Elisa se configura de modo diferente, pois a busca por uma formação era algo comum do seu ambiente familiar. E o fato de realizar um curso de Matemática também se fez presente, nesse contexto, porque o pai dela já possuía curso de Engenharia, o que poderia induzir um incentivo maior ao estudo das ciências exatas.

O *habitus*, nesse cenário, é “o produto de uma **trajetória social** definida por meio das várias gerações e mais precisamente por meio da *orientação da trajetória social da linhagem*; neste caso, já não podemos definir de uma forma sincrónica as *estruturas objectivas* que produzem o *habitus*” (DUBAR, 1997, p.68).

Sobre a forma como aprendia, aparece mais uma vez, na fala de Elisa, a figura de seu pai:

Elisa: [...] eu resolvia tarefas, as tarefas em casa, lia os livros, e tinha algumas orientações, inclusive as do meu pai, o qual tinha muita afinidade com Matemática!

Nota-se, nos excertos, que o pai de Elisa esteve presente em diferentes momentos de sua formação e, também, teve participação em sua formação para a docência

Elisa: Então, meu pai também foi professor. Foi professor daqui, inclusive. Ele participou inclusive da federalização dessa instituição. Ele era professor. E deu uma contribuição muito grande para a cidade, com a criação das faculdades, antes mesmo de ter a universidade, como professor. Acho que ele estava nesse meio! Esse meio influenciou bastante!

Chamamos a atenção para a fala de Elisa, a qual situa uma presença considerável de seu pai em diferentes momentos de sua trajetória pessoal, bem como contribuições para sua formação profissional e a convicção de que o meio em que viveu foi determinante para sua formação atual. Assim como Berger e Luckmann (2003), enfatizamos que o meio em que o sujeito está inserido influencia na constituição da identidade social.

Podemos inferir, portanto, que o fato de os docentes viverem contextos sociais diferentes não foi determinante para a realização do curso de Licenciatura em Matemática, porém a presença e o incentivo familiar, em relação aos estudos, que repercutiram nas entrevistas, em alguns momentos, até com um caráter de imposição aos estudos, representam elementos comuns na trajetória desses professores.

Outro fato predominante nos relatos, o qual também faz referência ao aspecto pessoal do sujeito, está ligado à situação dos docentes formadores, em suas trajetórias de vida, residirem em diferentes cidades, o que analisamos a seguir.

No discurso dos professores, verificamos uma mudança frequente dos lugares em que eles moraram. Observamos que a questão de viver e conhecer diversos locais possibilitou aos professores formadores diferentes socializações e visões de mundo, fazendo que suas identidades se mantivessem sempre num processo de construção e reconstrução. Tal processo também aconteceu com Elisa e Euclides durante a infância:

Euclides: [...] morei em várias cidades ao longo da vida. Morei numa cidadezinha, Veridiana, que é perto de Fernandópolis; depois em São Bernardo do Campo, no ABC Paulista; depois em São José do Rio Preto; depois em Campinas... Ah! Em Americanas, também, Estado de São Paulo; depois Campinas e aqui.

Elisa: [...] morei em São Paulo, Rio de Janeiro, depois que eu mudei para cá! Mas minha família é daqui! Meu pai acabou aposentando aqui, pra gente passar a maior parte do tempo aqui.

Já René, Alan e Henri vivenciaram mudanças de moradia quando adultos. René apresenta essa característica visto que é natural de São Paulo, diferente do atual local no qual reside e trabalha, além também de ter morado em Tocantins. Porém, suas mudanças ocorreram por questões de trabalho e estudo.

René: [...] eu mudei para cá quando passei no concurso. Na época, trabalhava na Universidade Federal de Tocantins e fazia um ano que estava lá. Então passei no concurso aqui e mudei para onde moro hoje.

Alan e Henri mudaram para cursar a graduação e pós-graduação, assim como para exercer o atual trabalho.

Alan: [...] morei em São Paulo, estudei em Rio Claro, então saí para fazer faculdade de matemática. Depois terminei e realizei o mestrado em São Carlos, onde fiquei sabendo do concurso para cá.

Henri: [...] nasci em São José do Rio Preto, mas morava em uma cidadezinha próxima [...]. Mudei para estudar na Universidade [...]. Depois mudei para trabalhar aqui.

A socialização em diferentes cidades, de acordo com Berger e Luckmann (2003), permite uma grande variabilidade sócio-histórico no processo de aprendizagem. Nessa perspectiva, morar em diferentes cidades e conhecer diversas culturas podem ter viabilizado a esses professores a obtenção de um considerável campo de valores socioculturais, fundamentado aos diferentes grupos à que já pertenceram, atribuindo para si uma identidade.

No entanto, o fato de morar em diferentes cidades se opõe à teoria do *habitus*, como propósito de constituir uma identidade. Logo, não prevaleceram apenas os costumes e valores de um determinado local; pelo contrário, os docentes viveram uma itinerância de moradias, podendo viver experiências em diferentes cidades. Por que eles mudaram tanto? Diante das análises, podemos inferir que as mudanças de moradias aconteceram por três motivos principais: o trabalho do pai; a necessidade de aprofundar os estudos; e o atual trabalho de professor formador.

Euclides, ao ser questionado sobre os motivos das mudanças, afirmou que:

Euclides: [...] quando eu era mais jovem, força do trabalho do meu pai; e, quando mais adulto, força dos meus estudos.

Elisa também morou em várias cidades em razão do serviço de seu pai.

Elisa: Ah! meu pai era militar, e ele mudava de tempos em tempos.

As várias mudanças de Euclides e Elisa foram motivadas pelo trabalho que o pai exercia, contemplando as questões familiares nos processos de socialização. Desse modo, temos a influência dos pais na socialização dos docentes quando crianças, “embora a criança não seja simplesmente passiva no processo de sua socialização, são os adultos que estabelecem as regras do jogo” (BERGER; LUCKMANN, 2003, p.180).

Os estudos e o trabalho também foram fatores que contribuíram para que os entrevistados vivessem em locais diferentes, pois Euclides, Alan, Henri e René mudaram de cidade para cursar a graduação, depois a pós-graduação, sendo, em alguns casos, o mestrado, em uma cidade, e o doutorado, em outra, além da mudança para trabalharem, inclusive no cargo o qual ocupam hoje. Elisa também teve uma experiência semelhante cursando graduação em uma cidade e a pós, em outra. Destaca-se, em sua trajetória, a oportunidade que teve de estudar no exterior.

Elisa: [...] eu fiz o High School nos Estados Unidos, eu atuei como professora de inglês por bastante tempo, mas eu vi que o inglês veio [...] era uma coisa que eu já dominava.

Dessa forma, todos os docentes entrevistados tiveram a oportunidade de vivenciar processos de socialização em diferentes ambientes; logo, as vivências em diferentes locais nos dão indícios de que esses docentes viveram processos de socialização primária e secundária de identificações mútuas, de trocas de experiências entre seres sociais, conforme proposto por Berger e Luckmann (2003).

Na trajetória dos professores formadores e ainda no âmbito familiar, observamos que apenas Henri não é casado. Euclides, Alan, René e Elisa são casados e possuem filhos. Temos, assim, o relato de Euclides:

Euclides:[...] eu conheci minha esposa e ela estudava Ciências Humanas. Nós acabamos nos interessando mais pelo o que o outro estuda; então, a parte de ciências humanas, eu passei a apreciar.

Observamos que a identidade se modifica na relação com o outro. Assim, percebemos que Euclides, pesquisador e estudioso da Matemática Pura/Aplicada, após se casar, construiu um olhar diferente sobre as Ciências Humanas, até então desprezada, uma vez que tal conteúdo é objeto de estudo de sua companheira. Os significados do processo de socialização com sua esposa estão presentes, também, na discussão de assuntos relacionados às suas profissões:

Euclides: E como professor, nós trocamos algumas experiências, em relação a procedimento que costumamos adotar, principalmente do ponto de vista avaliativo.

Algumas experiências dessa natureza, a gente tem trocado sim, mas não é muito não. As coisas na área de humanas tem o padrão um pouco diferente, não é tudo que dá para adaptar [...].

As relações com o outro se tornam significativas, proporcionando ao indivíduo a interiorização do conhecimento que o outro (aquele com quem se socializa) detém. Assim, “o relacionamento do indivíduo com o pessoal socializador torna-se proporcionalmente carregado de “significação”, isto é, o pessoal socializador reveste-se do caráter de outros significantes em face do indivíduo que está sendo socializado”. (BERGER; LUCKMANN, 2003, p.193). Nesse caso, Euclides, ao conviver com sua esposa, que também é docente, apresenta na sua identidade de formador significados resultantes dos processos de socialização vivenciados com ela.

A situação de Euclides é diferente da que ocorre com Alan, René e Elisa. Alan também é casado, e sua esposa tem formação em pedagogia; no entanto, relata que a formação de sua esposa não influencia na sua prática profissional.

Alan: [...] às vezes, falo o que acontece na universidade, mas não que tenha troca de conhecimentos para eu ajudar nas atividades dela, e ela me ajudar aqui nas minhas atividades, isso não tem!

O mesmo fato ocorre com René, casado com quem também tem formação matemática, porém, ele diz que ela não exerce a profissão docente e não há troca de experiências profissionais, pois realiza todas as suas tarefas na universidade:

René: [...] minhas tarefas todas eu faço na universidade, porque nós temos uma sala e eu procuro ficar lá. Fico o dia todo lá. Só vou em casa para... Vou de manhã, fico lá a manhã toda. Vou almoçar, depois volto, e volto só à noite. E nesse meio tempo as aulas estão divididas.

Elisa é casada com um advogado, mas ela não relata experiências vividas com seu companheiro, determinante na trajetória pessoal, visando à constituição de sua identidade profissional docente.

Em relação à partilha do conhecimento desses professores e suas socializações com o cônjuge, família, Berger e Luckmann (2003, p.66-67) observam que o conhecimento estrutura em termos de conveniência e são determinados pelos interesses pragmáticos imediatos e as situações gerais na sociedade. Desse modo, os autores enfatizam que o conhecimento, nesse caso, não é partilhado de uma mesma maneira com todos, mas “compartilho minha capacidade profissional com colegas, mas não com a família, e não posso partilhar com ninguém meu conhecimento de modo a trapacear o jogo”. A socialização de conhecimentos profissionais, dessa forma, não contempla o âmbito

familiar, pois os ambientes são distintos e as necessidades e conveniências são diferentes, embora tal socialização possa ocorrer.

Portanto, a socialização de experiências profissionais entre marido e esposa não parece ser uma característica potencializadora no processo de constituição da identidade profissional docente desses formadores. E a socialização dos professores formadores com seus filhos e/ou netos contribui para a constituição de sua identidade profissional docente? Elisa se apresenta para seus filhos e netos como incentivadora das atividades escolares.

Elisa: [...] eu incentivo muito a leitura e a escrita que são coisas que considero importante na vida, para progressão, formação pessoal e profissional, e tanto para meus filhos e como para meus netos. Eu tenho 5 netos. Minha neta mais velha lê muito! Ela tem só 12 anos, eu incentivo muito essa leitura e essa escrita.

Observamos que essa postura de Elisa pode ter sido determinada, novamente, pela socialização primária em que viveu, pois o pai dela era também incentivador e apoiava os estudos. Ao falar sobre suas orientações, ela cita a necessidade de se apresentar com responsabilidade perante seus filhos e netos.

Elisa: E essa orientação, eu acho que o que mais contribui é sua postura, dá responsabilidade dos seus afazeres; então, por exemplo, os meninos, tanto os meus filhos como meus netos, estão sabendo que eu estou lendo, estudando e levando adiante as atividades e responsabilidades. Eu acho que isso é o exemplo, é tudo!

Alan têm dois filhos e conta que já os ajudou em atividades matemáticas referentes às disciplinas do Ensino Superior. Nessa perspectiva, ele revela que o fato de ter se tornado pai contribui para sua formação docente, afirmando que

Alan:[...] a educação ou a forma de educar é o que você vai fazer em sala de aula. O comportamento que você espera dos alunos, o respeito entre o mais velho, você saber ouvir, saber falar na hora certa, então isso é importante, eu acho que está faltando muito na educação hoje em dia.

René também comenta que, após o nascimento de sua filha, possibilitou-lhe ampliar novos olhares e leituras sobre o contexto em que vive,

René: Quando a gente tem filhos, muda bastante o olhar. A minha formação, a minha trajetória foi sempre ligada ao ensino superior. Pesquisas na área de educação básica, eu nunca fiz. O que eu posso dizer é que, com o nascimento da minha filha, Luíza, mudou um pouco o olhar para outras leituras. Comecei a ler mais literatura. Clarice Lispector e assim vai.

Euclides também possui um filho, porém vive novamente uma situação diferente.

Euclides: [...] meu filho é deficiente, ele é autista, ele é severo... Ele nem fala.

No entanto, a questão da responsabilidade também está presente no discurso desse professor que comenta do trabalho e da atenção diferenciada que dá ao seu filho:

Euclides: Depois que tivemos um filho [...] estamos muito empenhados em ajudá-lo nas atividades da educação especial, que são alguns treinamentos que são feitos em casa mesmo; então, temos um ambiente adaptado, para fazer esse acompanhamento psicológico e pedagógico dele [...].

Observamos que a presença dos filhos na vida dos docentes provocou mudanças no seu eu, uma vez que um novo processo de socialização é vivenciado e traços formativos hodiernos são interiorizados para a vida dos docentes que, conseqüentemente, refletirão em sua prática profissional. Essa socialização instiga os docentes a redescobrirem outras perspectivas para as relações sociais, a se conscientizarem de sua responsabilidade por aquilo que os cercam.

Porém, ao questionarmos Euclides se essa experiência como pai lhe trouxe algum significado e/ou implicações para seu trabalho docente, na condição de professor formador, conta que:

Euclides: Como professor, não; mas, como pessoa, sim, e muito [...]. Isso é uma coisa que muda completamente a nossa vida, o ponto de vista pessoal, você ter um filho deficiente, mas como professor, a vida segue como antes.

Nesse caso, provocamos a seguinte reflexão: De que maneira a dimensão pessoal poderia se dissociar do campo profissional no processo de constituição da identidade de um indivíduo?

Em relação aos aspectos pessoais ocorridos durante os processos de socialização, temos também as atividades relacionadas ao lazer, bem como aos hobbies, as quais têm fundamental importância no processo de constituição de uma identidade social, uma vez que se fazem presentes num ambiente onde acontecem diversificados momentos de socialização. Observamos, então, o que os professores formadores gostam de fazer nos seus momentos destinados ao lazer.

Nessa perspectiva, Alan diz gostar de realizar atividades físicas, além de ter como hobby a leitura e a escrita.

Alan:[...] quarta e sábado, eu costumo ir ao clube: nado, dou uma corrida, faço uma sauna, para dar uma desestressada. Durante a semana, assim, procuro ler mais crônicas, coisas rápidas [...].

Em relação às suas leituras, destaca o que gosta:

Alan: [...] eu leio romances. Eu gosto muito de ler Fernando Sabino, crônicas; então, eu leio quase todos os livros de Fernando Sabino. Recentemente eu li um livro do Chico Buarque, aí era durante as férias, eu tinha mais tempo, era um romance, deu tempo de ler completo.

Henri destaca que, nos momentos de lazer, gosta de estudar e também de jogar futebol, e compreende essas atividades como hobbies. Elisa, quando questionada também em relação ao seu hobby, destaca a questão de estudar.

Elisa: [...] aí eu diria que meu hobby é estudar realmente, sabia?! Eu gosto muito de estudar. Então, eu estou sempre envolvida com livros, leitura e músicas, escutando músicas!

Nessa perspectiva, refletimos, até que ponto é favorável ter o estudo, que também se refere a um atributo da prática profissional docente, como um hobby. Berger e Luckmann (2003) ressaltam que as atividades ligadas ao tempo de lazer estão relacionadas às questões de escolha privada, não perfazendo uma necessidade urgente na vida cotidiana dos indivíduos.

Ainda sobre as atividades de lazer, René relata que, por estar pouco tempo na cidade, não conhece muita coisa, ressaltando que esse pouco tempo perfaz um período de cinco anos. Ele faz passeios com a família no parque, como uma atividade lazer:

René: [...] eu tenho ido muito lá levar a minha filha e esposa para entrar em contato com a natureza.

Euclides também tinha o hábito de ir ao mesmo parque, com a esposa, mas diz que, depois do após o nascimento de seu filho, esse tipo de programa ficou mais difícil de ser realizado.

Euclides: Antes a gente gostava de passear no parque. Tínhamos o hábito de, todo final de semana, fazer caminhada, corrida, era o lazer preferido da gente. Depois tivemos um filho e isso se tornou bem raro e bem difícil. Para dizer a verdade, ele toma todo tempo disponível e a gente está muito empenhado em ajudar nas atividades da educação especial [...].

Hoje Euclides afirma que seu lazer e hobby estão relacionados a leituras e filmes, atividades que são mais fáceis de realizar com seu filho.

Euclides: [...] leituras de livros não matemáticos, de divulgação científica, eu sempre faço, assistir a filmes em Dvd's, em casa, com ele, é uma coisa que faço até hoje também.

Muitos professores têm consigo atividades relacionadas a leituras, inerentes à sua profissão, como atividades de lazer. Desse modo, observamos que o ato de ler, presente e de forma constante no cotidiano do docente, se torna uma atividade prazerosa. Então,

seria a presença do hábito e/ou do *habitus*? Outro fator preponderante a esse momento são atividades culturais, filmes, atividades físicas em companhia de outras pessoas; um lazer que contribui para o bem-estar social, cultural e físico do indivíduo. Não podemos afirmar que determinada atividade de lazer dos formadores foi fundamental na constituição de sua identidade profissional, mas observamos que tal atividade, de diferente forma, está presente nesse processo, salientando um aspecto pessoal dessa formação.

Processos de Socialização: Aspectos profissionais

Analisamos, nos discursos dos docentes formadores, como surgiu a ideia de se tornarem professores de matemática, como são as relações na instituição em que trabalham e outras feições referentes ao aspecto profissional presente nos processos de socialização do docente formador.

Começamos a averiguar questões que estimularam os indivíduos à idealização do trabalho docente como uma profissão a ser seguida. Assim, Euclides faz referência a sua professora da Educação Básica.

Euclides: [...] inspiração maior foi dela. Eu gostava, não é 100%, eu já gostava de ciências exatas desde antes, mas ela foi a pessoa que deu um empurrão com mais força.

No seu discurso, Euclides também relata que queria ser como a professora e, em vários momentos, fala sobre sua prática, lembrando-se dela.

Euclides: [...] ela foi uma referência para mim; aliás, depois que terminei o colegial, acho que, na minha mente, eu quero ser como ela.

Assim, observamos a influência de um professor na trajetória de vida do seu aluno e o impacto que se tem na prática de um, até então, futuro docente formador.

Essa situação nos faz discutir sobre o professor mestre-modelo, em que Ronca (2005, p. 67) buscou compreender como o professor, mestre-modelo, contribui para a constituição da identidade de seus alunos. A autora compreende o modelo como “uma fonte de inspiração, apoio ou parâmetro de recriação”, que desperta o aluno a “construir sua autonomia e a produzir pensamento original”. Para a autora, seguir o modelo significa inspirar-se para construir a própria autonomia e criatividade, a imitação “funciona como uma espécie de patamar necessário para a construção de nossa independência e autonomia”. (ibid., p.69).

René observou que a escolha dele para praticar a docência pode ter sido reflexo da pergunta do seu professor da educação básica, propiciando-lhe refletir sobre a condição de ser professor, pois ele poderia morar em cidades grandes ou pequenas. Agora a escolha da matemática, para ele, foi como uma consequência do seu gosto por estudar tal conteúdo. Assim, ele está fazendo uma analogia com o cálculo.

René: Eu acho que foi tipo uma derivada. Foi uma f' , porque a gente estava sempre no meio escolar. Só sabia fazer aquilo. Estudar. [...] Eu acho que foi uma consequência. Depois, me deixa prestar o vestibular, se eu passar..., passei. Se não passar depois a gente vê o que faz. Então vou trabalhar. Aí eu passei no vestibular.

O apreço pela matemática e pelo bom desempenho na disciplina, desde a educação básica, se fazem presentes na trajetória percorrida pelo formador. Desse modo, a escolha para realização de um curso de matemática não aconteceu por acaso, pois o conteúdo matemático esteve presente durante a infância e indicava uma atividade agradável a ser feita. A afável relação com a matemática, durante a infância, pode, então, ter se tornado referência para a escolha da profissão, professor de matemática.

Elisa revela que o querer ser professora sempre fez parte do seu eu, desde as brincadeiras da infância.

Elisa: Ah! Isso aí eu acho que meio que nasceu comigo! Eu me lembro desde pequena que eu brincava de escolinha! Eu fiz na verdade o normal. Eu me formei no normal, depois eu tive um outro certificado quando eu fui fazer o High School no Ensino Médio, nos Estados Unidos, mas eu sempre tive essa inclinação para ensinar, desde pequena.

A ideia de ter a profissão como dom, algo inerente à condição humana, também foi verificada na pesquisa de Costa (2009). A referida autora, apoiada em Fanfani (2006)⁸, compreende que esse conceito precisa ser redefinido, assim, é sugerido que elementos afetivos devem ser relacionados à profissão, “[...] visto que a profissão requer um componente ético-moral que envolve respeito, cuidado e interesse pelo outro. Assim entendido, o componente vocacional é necessário à profissão” (COSTA, 2009, p.132).

Tendo como base os outros relatos da docente, observamos que a origem familiar também foi determinante para a escolha da profissão de Elisa, pois seu pai foi professor. Para Tardif e Raymond (2000, p.221-222), o fato de vir de uma família de docentes faz com

⁸ FANFANI, E. T. Profesionalización docente: consideraciones sociológicas. In: Educação e Sociedade_____. **El oficio docente: vocación, trabajo y profesión en siglo XXI**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2006.

que a profissão se valorize no meio em que se vive. Assim, os autores apoiados em Atkinson e Delamont (1985), apontam

uma ideia interessante com relação ao “autorrecrutamento” para o magistério: eles notam que, se a experiência pessoal na escola é significativa na escolha do magistério, ela seria menos importante do que o fato de ter parentes próximos na área da educação, o que refletiria um recrutamento ligado à tradição oral dessa ocupação e aos efeitos da socialização por antecipação (Lortie, 1975) no ofício de professor, efeitos esses induzidos pela observação, em casa, do *habitus* familiar e de um dos pais concentrado em tarefas ligadas ao ensino.

A professora Elisa também relata uma aula marcante que teve na infância. Essa aula ministrada pela professora de piano envolveu uma atividade contextualizada.

Elisa: Ela colocava num contexto, sabe? Uma história, eu era muito pequena, então, para aprender as notas, ela contava uma história, e eu achava bem interessante isso.

Para Elisa, os incentivos e os estímulos proporcionados pelos professores foram importantes no processo de sua formação docente. O incentivo, durante a educação básica, ficou guardado em sua memória.

Elisa: Então, o meu ensino fundamental foi numa escola de freiras, no Rio de Janeiro. O ensino era bem interessante, a maneira como eles incentivavam o compromisso da turma. Se você se saísse bem, você ganhava uma estrela dourada, ou prateada, ou de outra cor, você sempre queria a dourada, que era a que valia mais; e então, esses incentivos todos me deslumbravam, mas não de conteúdo específico.

Euclides também traz à tona a lembrança da professora que marcou durante a educação básica. No decorrer de sua entrevista, lembra-se, em diversos momentos, dessa professora marcante, destacando a didática dela e o respeito dos alunos por ela. Os atributos despertaram o interesse de Euclides pelas aulas dessa professora. Sobre as aulas, Euclides fala que era um método tradicional, mas que envolvia muita prática e contextualizações com o cotidiano e, para ele, esse foi o principal diferencial da professora.

Euclides: Eu me lembro das listas dela, estavam relacionadas à, por exemplo, quando ia falar de área, eram relacionadas com espaço da própria escola. Recordo-me uma vez que ela mandou a gente, tinha um gramado que era irregular, ela mandou a gente ir lá medir e descobrir a área do gramado. Imagina! Era tudo irregular e fomos lá com a trena. Foi legal aquela aula. Então, é uma coisa que incentiva o aluno.

Apesar de Euclides dizer que a aula da professora era tradicional, essa aula era caracterizada por procedimentos práticos e significativos para os alunos, pois havia listas de exercícios, bem como repetições, conectados com o dia a dia desses educandos, despertando-lhes o interesse. Euclides fala sobre essas aulas:

Euclides: [...] esse tipo de coisa você não esquece [...] como você vai esquecer se você foi lá e mediu e fez; você não esquece nunca mais; então, essas coisas marcam; um professor desse jeito marca.

Alan destaca um professor que marcou também sua trajetória. Aquele docente, segundo Alan, discutiu questões que transcenderam a matemática, o que lhe propiciou uma formação diversificada, com perspectiva de crescimento pessoal e profissional.

*Alan: A Dona Carmem [...] era muito simpática, muito animada, e acredito que outros alunos da minha turma tenham guardado essa boa recordação dela. Não só com relação à matemática, mas **discutia com a gente questões gerais, como convivência, de amigos, entre outras coisas**. Foi uma ótima professora [...] **não ficava restrito a só ensinar o conteúdo da disciplina**. Acho que isso marca, então são professoras que conversavam com a gente, queriam saber o que a gente fazia, quais eram as intenções para o futuro e **incentivavam** a gente a continuar estudando.*

Outra característica dos docentes da Educação Básica que marcou a trajetória formativa de Alan foi a postura dos professores quanto à dificuldade dos alunos. Nessa ocasião, destaca-se que a paciência demonstrada pelo professor foi fundamental para que o estudante superasse suas dificuldades.

*Alan: [...] no princípio, eu odiava Geometria, porque eu não entendia nada daquilo lá. Não conseguia enxergar determinadas construções. Então, ela tinha **paciência** de ir à lousa e fazer um desenho, bem feito, mostrar que aqui é a diagonal do paralelepípedo. Comecei a entender como fazia; então, essa é a grande dificuldade dos alunos, não gosta porque não entende, **se o professor tiver paciência de conseguir fazer o aluno a enxergar como que é a técnica, o que está por traz do raciocínio, aí ele vai começar a gostar**.*

Porém, o incentivo nem sempre ocorre de maneira positiva. Alan comenta que durante a realização de uma aula, na Educação Básica, uma professora ao questionar os alunos sobre o que queriam ser no futuro, não deu credibilidade a sua resposta. Ele conta:

Alan: [...] eu deveria estar na sexta série, a professora de ciências perguntava para os alunos [...] você vai se formar em qual área? E eu lembro que eu escrevi que eu queria ser cientista. Ela, em vez de incentivar, dizia: “você não vai ser cientista nunca”; então, ela me menosprezou, e isso me marcou também de uma forma negativa [...] mas hoje em dia se eu encontrasse com ela, eu ia mostrar pra ela meu título de doutor, “olha”, eu ia falar, “eu consegui, sou cientista”. [...] Então, tem professores que marcam negativamente, mas, de qualquer forma, são experiências, que, para você, é um desafio. Você tem que vencer aquela ironia do professor, você tem que pensar, eu tenho capacidade e vou ser, vou ser o que eu quero; então, foram as duas experiências, uma boa, que sempre estava incentivando, e a outra, a professora estava desincentivando.

Assim, observamos que a didática, a forma do professor expor seu conteúdo, as listas de exercícios, as atividades que envolvem a prática relacionada com o contexto do aluno, o

incentivo, a discussão de assuntos, além do conteúdo, a paciência do professor em ensinar são algumas das características dos professores da Educação Básica que ficaram marcadas no discurso do professor formador; no entanto, não são tão constantes em suas práticas.

A contextualização no ensino de Matemática, conforme exposto na pesquisa de Vasconcelos (2008), evidencia o aspecto utilitário da Matemática, compreende-se essa prática como uma aplicação no dia a dia e, também, na realização de situações problema que interessam aos estudantes. Tal contextualização torna mais significativa a aprendizagem matemática.

Assim, o trabalho dos docentes e o interesse dos alunos por atividades práticas e contextualizadas, de acordo com Berger e Luckmann (2003), são formas de tonificar a realidade do conhecimento interiorizado na socialização primária.

Embora, nas nossas entrevistas os docentes não relatassem, de modo geral, um método que incentivasse os estudantes e um ensino contextualizado, consideramos que o docente precisa buscar diferentes alternativas para o ensino, como atividades práticas e contextualizações, visto que Berger e Luckmann (2003) nos apontam que o docente, ao buscar ensinar de maneira contextualizada, está aproximando a realidade vivida com os aspectos pertencentes à socialização primária do aluno. Assim, tais atividades se tornam significativas para o discente, por isso as aulas práticas tendem a ser uma característica marcante para os docentes formadores.

Alan, ao cursar graduação em matemática, percebeu realmente que estava realizando o curso certo; no entanto, a ideia de ser professor parece que foi consequência de seus estudos, visto que cursava bacharelado e não desenvolvia atividades relacionadas à prática docente.

Alan: [...] no terceiro colegial, eu ainda estava tendo aula com a Dona Carmem e já tinha gosto pela Matemática. Conversava com ela onde eu poderia fazer vestibular de Matemática [...] colocava como primeira opção computação, mas era muito concorrido. Ai comecei a mudar. Falei: “vou colocar matemática”. Passei e vi que era aquilo mesmo que eu queria no primeiro ano.

Henri também cursou bacharelado em Matemática e nunca pensou em se tornar professor, sendo esse fato consequência de seu trabalho.

Henri: Nunca surgiu a ideia, gostava de Matemática e fazia Matemática. Na verdade, eu estava pensando em trabalhar em banco, quando eu fui pra universidade, mas depois naturalmente veio mestrado, doutorado e ai pronto, estou dentro da universidade.

A docência e o ato de ser professor, nesse caso, se tornaram consequência da realização de pesquisa. Esse professor relatou, também, que gosta mesmo é de realizar pesquisas. Assim, suscitamos: por que são poucos os concursos que visam à contratação de, apenas, pesquisadores nas universidades federais? E ainda, por que em um concurso para docente, as atividades de pesquisa costumam ter mais relevância do que as de docência?

Discutimos, então, os resultados de nossa pesquisa referente ao trabalho na Universidade, no Curso de Licenciatura em Matemática: como os processos de socialização, nesse ambiente, se fazem presentes na constituição da identidade desse professor formador?

Euclides faz uma avaliação sobre o curso de Licenciatura em Matemática, observando que vem perdendo alunos. Segundo ele, tal situação pode ser explicada pelo número de cursos novos criados na região e a facilidade de se ingressar no curso de Matemática.

Euclides: [...] está cada vez mais caindo. Houve um programa, em 2008, chamado “REUNI” que ampliou enormemente as vagas aqui na universidade. Nós tivemos um aumento de mais de 50% do que existia, se for contar os outros campi que abriram em outras cidades [...] com essa gama enorme de cursos que estão sendo oferecidos, é obvio que esses cursos retiram alunos da Matemática; muitas vezes, alunos que vêm para Matemática não é porque eles amam de paixão a Matemática, é porque é mais fácil de entrar.

Podemos observar que a política de aumento na disponibilidade de cursos na região teve impacto na instituição de ensino onde Euclides trabalha, sobretudo diminuindo o número de alunos, e também fazendo-a receber um “novo aluno”. Assim, os profissionais da instituição passam a lidar com estudante que, aparentemente, apresenta maior dificuldade para o aprendizado, visto que não cursou uma boa educação básica. Essa política influencia o trabalho do professor que, muitas vezes, terá de suprir, nas suas aulas, o conteúdo que não foi dado na Educação Básica. Tal ação reflete na reconstrução da identidade docente, o que também foi apontado por Costa e Passos (2009).

Nessa perspectiva, Elisa relata seu percurso na universidade em que lhe foi atribuído, além da docência, o trabalho com pesquisas, com a produção de materiais e a atuação também no campo da educação a distância.

Elisa: [...] atuei na universidade como professora, depois [...] na formação continuada, em projetos de extensão. [...] Fui produzindo outros materiais de PowerPoint e textos escritos também. Acabei depois sendo convidada pela CAPES para reescrever o material do Programa Nacional de Administradores Públicos [...] acabei sendo convidada pelo reitor para assumir a diretoria do Centro de Educação à Distância [...] Eu faço parte, a convite da CAPES, sou conselheira do fórum, da presidência, do fórum de coordenadores da UAB, com o próprio tema, cursos, e hoje estou como vice-presidente da UNIRED que é a universidade em rede.

Assim, a docente comenta de sua carga horária que, além dessas atividades, há também uma considerável quantidade de aulas:

Elisa: Nossa senhora, eu tenho aula na graduação, tenho duas disciplinas que tem a parte teórica, é a parte prática dos estágios e tenho 4 ou 5 aulas, são cinco na pós; então, na verdade, se for contar são 16 aulas.

Sobre o Curso de Licenciatura em Matemática, Euclides observa, também, que ele é composto por muitas reuniões, nas quais são necessárias a participação dos docentes.

Euclides: [...] tem muitas reuniões, dias de trabalhos aqui, as atividades acadêmicas normais, reuniões, às vezes, para fazer as fichas e disciplinas, para mudar as ementas ou para realizar algum evento, ou alguma atividade extra, isso está em reuniões sempre que a gente participa!

O excesso de atividades e o pouco tempo do docente formador para desenvolvê-las são reflexo do local em que esse docente trabalha. O professor formador, além da docência, também ocupa cargos administrativos e participa de diferentes reuniões para ajudar no bom andamento das atividades da universidade. Esse excesso de trabalho, provocado pela instituição, também coloca em cheque a identidade do docente formador, conforme já constatado na pesquisa de Canoas (2006).

Há comissões que se reúnem para discutir diferentes assuntos que sustentam um bom funcionamento do Ensino Superior, no âmbito da Universidade, não apenas no Curso de Licenciatura em Matemática. Esse espaço também é formativo, pois o contato com outros docentes, a relação com o outro, também faz com que o professor formador constitua um novo olhar para sua formação.

René, então, ao ingressar na Universidade, participou de diferentes comissões, com intuito de formar e constituir professor universitário conhecendo todas as atribuições pertencentes aquele cenário.

René: Então nesse tempo em que estou lá participei de umas 50 comissões. [...] Tudo enquanto comissão está você trabalhando?" [...] mas é porque eu quero conhecer a universidade, quero conhecer as pessoas. [...] eu sempre gostei de participar de comissões daquelas em que estavam aquelas pessoas mais antigas. [...] Então aprendi muita coisa com essas pessoas. Então esse foi um outro olhar.

Participando, assim, de diferentes comissões e atividades, René desenvolve o conhecimento profissional que, de acordo com Ponte e Oliveira (2002), envolve a prática da sala de aula e outras funções profissionais como a tutoria de alunos, participação em projetos, interação com diferentes membros do âmbito educacional e, também, o olhar do professor sobre seu próprio desenvolvimento profissional.

É importante salientar, na fala de René, o interesse dele em participar das comissões, principalmente daquelas que estavam as pessoas mais “antigas”, uma vez que aprende muito com elas. A relação que propicia um aprendizado com outras pessoas, apresentada por René, nos faz pensar no contato dos professores e seus pares, visto que, nesta pesquisa poucas experiências foram frutos desse tipo de socialização. Desse modo, o pouco contato dos professores formadores com seus pares nos faz frisar a constante estabelecida por Marcelo (2009) que se refere ao *isolamento, em que cada qual é o senhor em sua aula*. Nesse sentido, parece que, no ensino superior, a socialização de experiências entre professores, sobretudo a aspectos relacionados à docência, ainda é rara.

Reavivamos, assim, o nosso referencial teórico em que, conforme Dubar (1997), o trabalho na universidade e no curso de licenciatura pode ser compreendido como de instituições estruturantes, e a identificação como categorias julgadas atrativas que perpassam pela questão do *habitus*.

Portanto, o curso de Licenciatura em Matemática e o trabalho na Universidade estruturam a identidade desse docente, sendo, nesse caso, permeado por excesso de atividades que vão além da docência; o trabalho com um novo aluno, um discente que apresenta maiores dificuldades em relação ao conteúdo básico; turmas com poucos alunos; e pouca socialização de experiência entre os docentes e seus pares.

Considerações Finais

Em relação às socializações vivenciadas pelos professores formadores, no que concerne aos aspectos pessoais, destacam-se como constitutivo da identidade deles o convívio familiar e a itinerância de moradias. Ou seja, a importância da presença dos pais no incentivo aos estudos e nas condições para que acontecesse essa educação escolar, mesmo nos casos em que alguns não tinham formação acadêmica, bem como as experiências adquiridas nas diferentes cidades pelas quais passaram, fatos que provocam a incerteza na teoria do *habitus*. Ainda sobre aspectos pessoais, a presença dos filhos provocou reflexões nos docentes no sentido de terem novos olhares para as relações sociais.

Quanto aos aspectos profissionais, evidenciamos que a escolha profissional marcada pela influência do professor da Educação Básica, o *habitus* familiar e a pós-graduação foram elementos identificados como constitutivos de sua identidade. As rotinas e as atribuições recorrentes da sistemática do trabalho na universidade constituem um hábito no cotidiano

desses professores que engendram o *habitus* como estruturante da identidade do professor formador.

A pesquisa revelou que a constituição da identidade dos professores que ensinam Matemática na Licenciatura em Matemática tem origem nos processos de socialização, sendo a socialização primária e secundária constituídas por atributos familiares, escolares, da graduação e pós-graduação, do campo profissional e do conhecimento matemático, processo que acontece na dialética entre esses professores e a sociedade.

Nesse processo, a incerteza *do habitus*, ora como estruturante de uma identidade, ora como provocadora para uma nova identidade, e a dualidade presente no processo de constituição da identidade de um indivíduo, com elementos objetivos e subjetivos, originou uma identidade profissional aos professores formadores marcada por tais processos de socialização.

Referências

BELO, E. S. V. **Professores formadores de professores de Matemática**, 2012, 150p., dissertação (mestrado em ensino de ciências e matemática) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.

BELO, E. S. V.; GONÇALVES, O. T. A identidade profissional do professor formador de matemática. **Educação Matemática Pesquisa**, São Paulo, v.14, n.2, p.299-315, 2012.

BERGER, P.L.; LUCKMANN, T. **A Construção Social da Realidade**. Trad. Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, 2003.

CANOAS, S. S. **Perspectivas para a formação de professores de Matemática de uma Faculdade Isolada: modernização ou transformação? (1996-2002)**. 2005. 159 p. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista, 2005.

COSTA, V. G. **Condição docente e constituição do formador: um olhar para a licenciatura em Matemática**. São Paulo: Blucher Acadêmico, 2011.

COSTA, V. G. **Professores Formadores dos Cursos de Licenciatura em Matemática do Estado de Minas Gerais**. 2009. 186 p. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009.

COSTA, V. G.; PASSOS, L. F. O professor formador e os desafios da formação inicial de professores de matemática. **Educação Matemática Pesquisa**. São Paulo: PUC-SP, v.11, n.3, pp.597-623, 2009.

DUBAR, C. A socialização: construção das identidades sociais e profissionais. Trad. Annette Pierrette R. Botelho e Estla Pinto Ribeiro Lamas. Portugal: Porto Editora, 1997.

DUBAR, C. Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 19, n. 62, p. 13-30,1998. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73301998000100002>. Acesso em: 12 jan. 2016.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCELO, C. **A Identidade docente: constantes e desafios**. Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação Docente. Belo Horizonte, Autêntica, v. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009.

MINAYO, M. C.S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14.ed. São Paulo: Hucitec/Abrasco,2014.

PONTE, J. P., E OLIVEIRA, H. Remar contra a maré: A construção do conhecimento e da identidade profissional na formação inicial. **Revista de Educação**, v.11, n.2, 2002, p.145-163.

RONCA, V. F. C. **Relações entre mestre-educando: modelos identitários na constituição do sujeito**. Tese de doutorado: São Paulo: PUC/SP, 2005.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. In: **Educação e Sociedade**. Campinas-SP: Unicamp, ano XXI, n. 73, dez. 2000.

VASCONCELOS, M. B. F. **A contextualização e o ensino de matemática: um estudo de caso**. 2008. 113p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba.

Texto recebido: 01/02/2017
Texto Aprovado: 13/03/2018