

A (re)constituição da identidade profissional de futuros professores de matemática no contexto da residência pedagógica

The (re)constitution of the future mathematics teachers' professional identity in the context of the pedagogical residency

Una (re)constitución de la identidad profesional de los futuros profesores de matemáticas en el contexto de la residencia pedagógica

Une (re)constitution de l'identité professionnelle des futurs enseignants de mathématiques dans le contexte de la résidence pédagogique

Ana Cláudia Gouveia de Sousa¹

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE

Doutorado em Educação

<https://orcid.org/0000-0001-5691-1610>

Carlos Ian Bezerra de Melo²

Universidade Estadual do Ceará – UECE

Mestre em Educação

<https://orcid.org/0000-0003-1555-3524>

Luiza Santos Pontello³

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE

Doutorado em Educação

<https://orcid.org/0000-0002-3471-260X>

Maria de Lourdes da Silva Neta⁴

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE

Doutorado em Educação

<https://orcid.org/0000-0002-3726-4806>

Resumo

Este artigo discute a relação entre o Programa de Residência Pedagógica (PRP) e a constituição da identidade profissional docente (IPD), com o objetivo de identificar mobilizações nas IPD dos(as) residentes vivenciadas no contexto de um núcleo de matemática de uma IES pública federal. O percurso metodológico, de abordagem qualitativa, recorreu à técnica da coleta

¹ anaclaudia@ifce.edu.br

² carlosian.melo@uece.br

³ pontello@ifce.edu.br

⁴ lourdes.neta@ifce.edu.br

documental nos relatórios finais de um grupo de oito residentes, a partir das técnicas da análise de conteúdo. A pesquisa revelou que as mobilizações identitárias foram (re)constituídas considerando a relação entre os aprendizados da docência e a IPD, enfatizando as ambientações nas escolas, o apoio das preceptoras, a importância do planejamento e dos recursos e ferramentas digitais. Destacou também as reflexões enquanto aspecto formativo e constitutivo da IPD, como característica do núcleo, e o PRP como elemento identitário e espaço multi formativo da IPD, ilustrado pela interação entre residentes e professoras experientes.

Palavras-chave: Residência pedagógica, Identidade profissional docente, Formação inicial em matemática, Aprendizados da docência, Reflexão.

Abstract

This article discusses the relationship between the Pedagogical Residency Program (PRP) and the constitution of the teaching professional identity (TPI) to identify mobilizations in the TPI of residents experienced in the context of a mathematics center at a federal public HEI. The qualitative approach methodological path resorted to the documentary collection of eight residents' final reports based on content analysis techniques. The research revealed that identity mobilizations were (re)constituted considering the relationship between teaching learning and the TPI, emphasizing the settings in schools, the preceptors' support, and the importance of planning and digital resources and tools. It also highlighted reflections as formative and constitutive aspects, characteristic of the nucleus of the TPI, and the PRP as an identity element and a multi-training space of the TPI, illustrated by the interaction between residents and experienced teachers.

Keywords: Pedagogical residency, Teacher professional identity, Mathematics initial education, Learning to teach, Reflection.

Resumen

Este artículo discute la relación entre el Programa de Residencia Pedagógica (PRP) y la constitución de la identidad profesional docente (IPD), con el objetivo de identificar movilizaciones en el IPD de residentes experimentadas en el contexto de un núcleo matemático de IES públicas federales. El camino metodológico constituido por el enfoque cualitativo utilizó la técnica de recolección documental en los informes finales de un grupo de ocho residentes, con base en las técnicas de análisis de contenido. La investigación reveló que las movilizaciones identitarias fueron (re)constituidas considerando la relación entre el aprendizaje la enseñanza y el IDP, haciendo hincapié en los entornos en las escuelas, el apoyo a los preceptores, la importancia de la planificación y los recursos y herramientas digitales. También destacó las reflexiones como aspecto formativo y constitutivo de la IDP, como característica del núcleo, y el PRP como elemento identitario y espacio multiformativo de la IDP, ilustrado por la interacción entre residentes y docentes experimentadas.

Palabras clave: Residencia pedagógica, Identidad profesional docente, Formación inicial en matemáticas, Enseñanza aprendizaje, Reflexión.

Résumé

Cet article traite de la relation entre le Programme de résidence pédagogique (PRP) et la constitution de l'identité professionnelle enseignante (IPE), dans le but d'identifier les mobilisations dans le IDP des résidents expérimentés dans le contexte d'un centre de mathématiques d'un EES public fédéral. Le parcours méthodologique constitué par l'approche qualitative a utilisé la technique de collecte documentaire dans les rapports finaux d'un groupe de 08 (huit) résidents, en se basant sur les techniques d'analyse de contenu. La recherche a révélé que les mobilisations identitaires se sont (re)constituées en considérant la relation entre l'apprentissage de l'enseignement et le DPI, en soulignant les contextes scolaires, le soutien des précepteurs, l'importance de la planification et des ressources et outils numériques ; elle a

également mis en évidence les réflexions comme un aspect formatif et constitutif du DPI, comme une caractéristique du noyau ; et aussi le PRP comme un élément identitaire et un espace multi formatif du DPI, illustré par l'interaction entre les résidents et les enseignants expérimentés.

Mots clés : Résidence pédagogique, Identité professionnelle de l'enseignant, Formation initiale en mathématiques, Apprendre à enseigner, Réflexion.

A (Re)Constituição da Identidade Profissional de Futuros Professores de Matemática no Contexto da Residência Pedagógica

Ao refletirmos sobre formação docente, identificamos, na sua complexidade, diferentes perspectivas de estudo e pesquisa. Diante das muitas e inquietantes possibilidades de investigação, elegemos como objeto para este estudo a constituição da identidade profissional docente (IPD), na concepção adotada por Cyrino (2017). A autora anuncia a Identidade Profissional (IP) do Professor que Ensina Matemática (PEM) como sendo (re)constituída em movimento, considerando os conhecimentos de si próprio e da profissão em articulação com as demais concepções e crenças do sujeito, e em conexão também com sua responsabilidade política, autonomia e capacidade diligente. Ou seja, identidade profissional para além dos conhecimentos diversos que regem a formação e atuação docente, em coerência ao próprio sentido de identidade que leva em conta as transformações do sujeito, da cultura, das representações e interpretações, que são ao mesmo tempo individuais e coletivas.

Neste artigo, tomamos como *locus* de investigação, especificamente, um grupo de 08 (oito) residentes de um núcleo de matemática do projeto institucional do Programa de Residência Pedagógica (PRP) de uma instituição de ensino superior (IES) pública federal. O PRP integra a Política Nacional de Formação de Professores desenvolvida pelo Ministério da Educação (MEC) e gerida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). O referido projeto institucional vinculado ao edital PRP nº 01/2020/CAPES, definiu como premissa articular teoria e prática na formação docente, levando em conta as características contextuais, estabelecendo relações de modo a promover aprendizados que contribuam para a constituição da identidade profissional dos futuros professores, legitimando IES e escolas como instituições formativas.

Ao nos debruçarmos sobre as experiências relatadas pelos residentes nos relatórios finais de atividades, reconhecemos as muitas implicações na dinâmica da constituição identitária desses futuros professores. Implicações advindas das devidas maturações

experimentadas ao longo de 18 meses de ações e reflexões sobre elas, e sobre eles/as mesmas/os. Reflexões atravessadas pela vivência do núcleo em meio à pandemia da covid-19, com realização da maior parte das ações por meio do ensino remoto emergencial (ERE), dentre outros desafios.

Diante disso, vimos essas implicações literalmente representadas, em grande medida, nas falas, lágrimas, emoções dos residentes, e em alguma medida presentes em suas escritas nos relatórios de atividades elaborados e apresentados. Essa realidade levou-nos a suspeitar que nossa perspectiva identitária docente, inicialmente muito mais atrelada aos aprendizados, conhecimentos, saberes para a docência em matemática, tinha alcançado outras dimensões também muito significativas para os sujeitos em formação, relativas aos sentidos pessoais dados às experiências.

Essa constatação levou-nos a perguntar: quais dimensões da identidade docente foram mobilizadas, reconhecidas e representadas por residentes em matemática, na escrita de seus relatórios de atividades? Desse modo, definimos como objetivo deste estudo identificar mobilizações nas IPD dos residentes vivenciadas no contexto do núcleo de matemática em análise, a partir dos relatórios de atividades.

Passamos, a seguir, à discussão sobre a residência pedagógica proposta no projeto institucional da referida IES pública federal, bem como no subprojeto matemática do núcleo em estudo. Esse subprojeto expressa vinculação das vivências formativas planejadas com a constituição identitária dos futuros docentes de matemática, o que leva à discussão seguinte sobre a identidade profissional do PEM, seguida da metodologia do estudo, análises dos dados constituídos e anúncio das considerações finais.

Residência Pedagógica como Contexto Formativo e de (Re)Constituição Identitária

O edital do PRP nº 01/2020/CAPES apresentou como principais características: projeto institucional da IES composto por subprojetos correspondentes aos núcleos; cada núcleo

constituído por 24 licenciandos bolsistas, 06 (seis) licenciandos voluntários, 03 (três) preceptores (professores da educação básica), sendo (01) um para cada escola-campo e 01 (um) docente orientador, professor da IES. Cada núcleo deveria desenvolver atividades formativas de residência nas escolas-campo, realizando ambientação, observações semiestruturadas, envolvendo o ambiente escolar e a sala de aula e regência. Como carga horária (CH) total foram determinadas 414 horas, organizadas em 03 (três) módulos de 138 horas, com duração de 06 (seis) meses cada. Essa CH tinha a seguinte configuração: 86 horas para preparação da equipe, 12 horas destinadas à elaboração de planos de aula e 40 horas de regência com acompanhamento dos preceptores.

Vale ressaltar que no projeto institucional que estudamos neste artigo as 86 horas em tela foram trabalhadas na concepção de formação e não de preparação, conforme Nóvoa (1995), para quem a formação se constitui pela reflexividade crítica sobre as práticas e (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional. As formações foram desenvolvidas, portanto, através de estudos, reflexões, trocas, debates, críticas e aprendizados, indo além da imitação de modelos (Pimenta & Lima, 2009). Em ampliação à perspectiva de prática expressa no edital, foi incentivado aos residentes, o desenvolvimento da capacidade epistemológica e humana de articular os conhecimentos teóricos e práticos constituídos no decorrer da formação, fomentando a práxis da/na profissão, sendo importante considerar que o professor aprende ensinando e ensina aprendendo (Freire, 1999).

O PRP, portanto, é reconhecido como campo profícuo de investigação e aprendizados, sendo possível compreendê-lo como política de formação docente inicial e contínua, que preconiza a parceria entre IES, secretarias de educação e escolas das redes federal, estadual e municipal. Desse modo, proporciona repensar as dimensões que constituem a formação e a profissão, processos que fomentam a (re)constituição da identidade profissional docente.

Seguindo essas premissas, o núcleo mencionado, vinculado a um curso de Licenciatura em Matemática, desenvolveu seu subprojeto com relativa autonomia para propor finalidades e ações específicas concernentes aos seus contextos, sujeitos e processos. Vale ressaltar sua elaboração, em fevereiro de 2020, para uma realidade presencial, e seu consequente desenvolvimento em realidade de ERE, a partir de outubro do mesmo ano, em decorrência da pandemia.

O subprojeto e seu desenvolvimento fundamentaram-se na colaboração, como perspectiva formativa e investigativa, onde todos os sujeitos, seus saberes, objetivos individuais e vivências deveriam encontrar espaço pelo menos de manifestação, num viés inicial de cooperação (Ibiapina, 2008). A proposta se efetivou com a participação conjunta dos 24 residentes, das 03 (três) preceptoras e da docente orientadora em momentos de estudo, planejamento, reuniões, escrita de trabalhos acadêmicos em coautoria, dentre outros (Subprojeto de matemática, 2020).

Outro fundamento foi a parceria entre IES e Educação Básica, configurando-se como terceiro espaço de formação e interação entre seus atores, culturas e saberes. Buscou, nessa perspectiva, o que Vaillant e Marcelo (2012) chamam de ressonância colaborativa, que não visa a escola como repetidora dos discursos e ritos da IES, mas que ambas consigam aproximar seus discursos, ritos e contradições, aprendendo e ensinando em movimento dialético de empoderamento e agência através de ações concretas.

Fundamentou-se, ainda, na articulação entre teoria e prática através da pesquisa e reflexão crítica dos referenciais teórico-metodológicos estudados. Nesse bojo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo do currículo nacional e cujo estudo era exigido pelo programa, foi investigada e refletida tomando em conta também suas contradições.

Vale observar que mesmo com as adaptações para o formato remoto, os princípios e objetivos inicialmente definidos no subprojeto foram perseguidos ao longo das atividades desenvolvidas. Buscamos, portanto, a perspectiva de os sujeitos vivenciarem e refletirem sobre as ações, os contextos e principalmente sobre si próprios, num movimento de associar a vivência às “impressões sensoriais e ao entendimento cognitivo, que integra a experiência num todo narrativo e num processo de aprendizagem” (Passegi, 2011, p. 148), para dessa forma tornar a vivência em experiência refletida.

Esse movimento levava em conta, no primeiro momento, o reconhecimento e mobilização de conhecimentos para a docência (Ball et al., 2008; Shulman, 1986), de aprendizados sobre o ensino remoto, suas ferramentas, as lacunas conceituais dos estudantes, o planejamento, as regências de aula, avaliação, dentre outros, identificados nas experiências como vivências refletidas. Mas, no decorrer do processo, com as incertezas pulsantes em decorrência do momento pandêmico, assim como os medos, inseguranças e “não saberes”, o grupo foi cada vez mais incluindo os sentimentos e as subjetividades ali presentes, ampliando a compreensão de que todas essas experiências constituem a identidade profissional docente.

O subprojeto do núcleo de matemática em estudo expressou vinculação das vivências formativas planejadas com a constituição identitária dos futuros docentes de matemática. Inclui-se, nesse bojo, de forma específica, a vivência da elaboração dos relatórios de atividades pelos residentes, como dispositivos pedagógicos de formação, tomando os “registros escritos de [futuros] professores como forma de desenvolvimento pessoal e profissional” (Carlos & Pereira, 2011, p. 2). Neles encontram-se narrativas docentes que contemplam reflexões sobre si e sobre práticas em busca de aprendizados e sentidos, pois “o modo como uma pessoa compreende a si mesma e os outros é análogo ao que ela explicita nos textos que tratam de si e dos outros” (Cyrino, 2017, p. 709), o que implica também na (re)constituição da identidade

docente. Cumpre, assim, anunciarmos a concepção de identidade profissional docente adotada neste estudo.

Notas Sobre a Identidade Profissional do Professor que Ensina Matemática

Temos assistido nas últimas décadas a uma mudança de paradigma nas pesquisas em Educação, sobre a formação de professores e, mais especificamente, acerca do PEM. Esse movimento se distancia da visão pragmática e tecnicista, que de modo subjacente considera o professor um mero detentor de conhecimento e reproduzidor de lições, e se aproxima da compreensão do professor enquanto pessoa, que mobiliza conhecimentos profissionais específicos e que se desenvolve profissionalmente ao longo de processos formativos diversos.

Combinado a esse viés, assumimos que a formação inicial para o ensino de matemática deve abranger uma formação que chamamos objetiva e subjetiva. A primeira refere-se aos conhecimentos próprios da profissão, tanto os que competem à docência, em geral, quanto os específicos da docência em matemática, sobre os quais há uma vasta caracterização na literatura (Ball et al., 2008; Carrillo-Yáñez et al., 2018; Shulman, 1986). A segunda, por sua vez, contempla o entendimento de que a formação docente é também espaço-tempo de elaborações subjetivas na/para a profissão, nicho no qual se consubstancia o conceito de identidade profissional docente (IPD).

Formulação que tomou fôlego nas discussões do campo da Educação a partir do final da década de 1980, falar de identidade profissional docente é considerar impossível apartar o sujeito do profissional que se é. Como disse Nias (1991 como citado em Nóvoa, 1995, p. 25), “o professor é a pessoa, e uma parte importante da pessoa é o professor”. Nessa perspectiva, considera-se que adentrar no mundo da profissão (não apenas na prática, em si, mas em experiências prévias e em contextos formativos) acarreta mudanças em quem somos e, de modo mais especial, em quem somos enquanto professores.

Compreendemos, assim, que a IPD é caracterizada como “[...] o resultado da imersão do indivíduo (pessoa provida de uma identidade previamente estabelecida) nos processos de socialização da docência (com todos seus elementos e mecanismos de constituição identitária)” (Melo et al., 2021, p. 12). Em outras palavras, somos sujeitos cujas identidades se articulam às histórias de vidas e papéis sociais que desempenhamos; sendo assim, ao iniciar um processo de socialização na docência, de aprendizado da profissão, configuramos o nosso eu profissional, a nossa IPD, que não se desvincula de quem somos de modo geral, mas passa a integrá-lo, num movimento dialógico a partir da interação entre nossa identidade e os elementos identitários de tais percursos de inserção profissional. Não obstante,

É a partir da externalização de aspectos internos que a identidade é forjada; da negociação entre condições objetivas e subjetivas, que competem ao professor. É da interação entre suas crenças, saberes e práticas e “os outros” que compõem o fazer docente (os alunos, os pares, a comunidade escolar) que se concretiza a elaboração identitária, mesmo que não permanentemente. O professor vai mostrando como é e sendo como pode na feitura de seu trabalho; identificando formas a partir das quais é possível e viável atuar como docente, e aquelas que não. (Oliveira & Melo, no prelo)

Talvez por se tratar justamente de uma área muito estigmatizada pela “dureza”, objetividade e exatidão dessa ciência, o campo da formação docente em Matemática tem sido um dos mais profícuos na produção de pesquisas relacionadas à identidade profissional desse professor. No Brasil, uma das pesquisadoras de maior destaque nessa temática tem sido a professora Márcia Cyrino, cuja contribuição aos estudos da identidade docente em Matemática propiciam apontamentos teóricos e práticos importantes para nossa consideração. É dessa autora o conceito de identidade utilizado neste estudo, o qual indica que o movimento de (re)constituição da identidade profissional do PEM “[...] se dá tendo em vista um conjunto de crenças e concepções interconectadas ao autoconhecimento e aos conhecimentos a respeito de sua profissão, associado à autonomia (vulnerabilidade e sentido de agência) e ao compromisso político” (Cyrino, 2017, p. 704). Essa concepção é valiosa e adequada aos princípios aqui adotados por evidenciar elementos importantes na compreensão do conceito.

Sendo sujeito, o(a) professor(a) que somos diz respeito às crenças e concepções que possuímos acerca dos mais diversos tópicos, como a nossa visão de mundo, de ser humano, de educação, da própria matemática etc. Essas crenças, já mencionadas por Marcelo (2009) e por outros autores, dirigem em certa medida nossa prática profissional, motivo pelo qual não devem permanecer irrefletidas e cristalizadas. Junto a elas está o autoconhecimento – o *saber de si* (Passegi, 2011) – e os conhecimentos da profissão, os quais, como dito anteriormente, são caracterizados e discutidos por diversos autores no campo da docência e da formação para o ensino de Matemática (Ball et al., 2008; Carillo-Yañez et al., 2018).

Cyrino (2017) associa à IPD, ainda, dois outros aspectos: a autonomia e o compromisso político. A primeira é relacionada pela autora à noção de vulnerabilidade, entendida como aquela que “[...] assegura ao (futuro) professor reconhecer seus erros e limitações, conciliar seus conflitos e dilemas decorrentes e relacionados à sua (futura) prática docente, para que possa superá-los” (p. 705); e à noção de sentido de agência, manifestada quando o (futuro) professor “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” (p. 706). Já o compromisso político, em seu turno, está relacionado ao compromisso “[...] com os alunos, com os pais, com os colegas de profissão, com a comunidade e, sobretudo, uma responsabilidade social, que envolve as dimensões morais, políticas, emocionais e do conhecimento. É um compromisso de ação e de transformação” (p. 706).

Essa definição de IPD transcende a simples justaposição da história de vida do sujeito aos conhecimentos da profissão, conferida em algumas teorias, e avança no sentido de aprofundar a discussão sobre a identidade profissional do PEM. Isto é, compreende que o(a) professor(a) que somos não diz respeito apenas à nossa trajetória de vida e conhecimentos profissionais, mas também aos percursos e implicações do decorrer da formação, da inserção e do desenvolvimento profissional. Diz respeito, ainda, ao nosso posicionamento diante da

profissão e também dentro dela, considerando que é a partir da interação com os outros e com o mundo (escolar) que constituímos nossas formas de ser e estar na docência.

De Paula e Cyrino (2020) colaboram, ainda nesse sentido, na estipulação de aspectos relevantes no processo de mobilização dessa identidade, quais sejam: a complexidade, a dinamicidade, a temporalidade e a experiencialidade. Em suas palavras:

A IP de PEM é complexa, pois envolve múltiplos e influentes fatores; é dinâmica, pois as inter-relações entre esses fatores ocasionam mudanças – às vezes intempestivas; é temporal, pois o comportamento desses fatores é imprevisível; e é experiencial, pois cada indivíduo – pensando na relação indivíduo/sociedade – vê, interpreta, é atingido e reage a esses fatores de modo distinto. (De Paula & Cyrino, 2020, p. 8)

Esse aporte teórico nos confere a amplitude da questão. Nossa identidade não é um dado estático, *quem nós somos*, desconectado da nossa prática profissional, mas, sim, um elemento vivo, *quem nós estamos sendo*, que caracteriza e permeia nossa inserção e desenvolvimento profissional (Melo et al., 2021), materializando nosso fazer docente e lançando vistas a *quem nós podemos vir a ser*. Nesse entendimento, para Cyrino (2017, p. 702),

O professor que cada um é, ou que irá se tornar, não depende simplesmente dos conhecimentos matemáticos e didáticos, trabalhados nos processos de formação. O movimento de construção/desenvolvimento da IP de PEM implica em uma transformação pessoal, e se dá a partir da sua biografia, das suas crenças e concepções, das várias experiências formativas, da sua atuação profissional (ou em contexto da sua futura prática profissional aos quais são submetidos no processo de formação inicial), sendo, portanto, influenciado por diversos sistemas de mediação.

Esse panorama da IPD nos leva a pensar sobre o papel da formação inicial na (re)constituição identitária de (futuros) professores de matemática. Além de mobilizar no professor em formação conhecimentos próprios da profissão, cabe às iniciativas formativas (aos seus projetos e atores) mobilizar elementos que confluem na (re)constituição identitária desse profissional, a fim de uma formação qualificada para o exercício da docência. Pois “Compreender, ampliar, atribuir reflexividade e criticidade às crenças dos professores em formação significa implicar diretamente em suas IPD, potencializando o processo de identificação com a profissão docente” (Oliveira & Melo, no prelo).

Carlos Marcelo (2009, p. 127), ao falar de identidade, levanta a crítica de que “um aspecto que caracteriza a docência é sua falta de preocupação pela forma como os docentes se integram no ensino”. Diante dessa problemática, ganham destaque as iniciativas e os programas de iniciação à docência, tais como os estágios supervisionados, o Pibid e, na posição de objeto deste estudo, o PRP. Superando a dicotomia entre teoria e prática, sustentada pela racionalidade prática, na qual a teoria é obtida na IES e aplicada na escola, e, ainda, o mencionado desinteresse pela integração na profissão, as ações de iniciação à docência visam propiciar o contato com a realidade escolar e experiências com a prática docente a professores em formação.

Para além do aprendizado da docência, em si, em termos identitários, compreendemos ser de fundamental importância essa inserção intencional e planejada, sob acompanhamento de professores experientes, para que o contexto educacional não seja tão desconhecido ao futuro professor iniciante. Além disso, consideramos todas as mobilizações identitárias possíveis nesse espaço-tempo de formação, visto que o contato com os alunos, as aulas, outros professores, enfim, a comunidade escolar, promove rearranjos em nossas crenças e concepções, em nossos conhecimentos sobre a docência, em nosso “ser professor”, em nossa identidade profissional.

Compreendendo os aspectos da mobilização da IPD apontados por De Paula e Cyrino (2020), destacamos aqui a experiencialidade como primordial nessa incursão ao mundo escolar, ainda durante o período de formação inicial. Para além do contato estabelecido pelos estágios supervisionados, o PRP possibilita, a depender da intencionalidade do projeto em desenvolvimento, a constituição de uma comunidade envolvida na formação profissional daqueles residentes, que engloba professores da Educação Básica e Superior e espaços como a escola e a IES. As experiências vivenciadas nesse contexto têm grande potencial de implicar nas identidades docentes nos mais diversos sentidos. Nas palavras de Cyrino (2017, p. 703):

Esse processo de reconhecimento produz negociação, silenciosa ou não, quanto às formas de ser das pessoas envolvidas na comunidade, ou seja, abrange a negociação de identidades de seus membros. Por exemplo, o contato direto com os alunos e com a prática profissional de outros professores interpelam os (futuros) professores nas suas perspectivas e suscitam o estabelecimento de relações entre a teoria e a prática.

Nessa perspectiva, interessa-nos neste estudo empreender análise sobre as experiências vivenciadas pelos residentes do subprojeto de matemática em questão, a fim de identificar evidências de (re)constituições identitárias, que colaboraram em sua formação profissional. Não intencionamos, todavia, realizar tal averiguação do ponto de vista de agentes que acompanharam esse percurso de 18 meses, mas, sim, a partir dos próprios relatos dos residentes, compreendendo que a escrita manifesta traços identitários ricos para esta análise (Nacarato, 2020).

Anunciamos, assim, aspectos metodológicos da pesquisa na seção seguinte, como a composição dos sujeitos e a produção dos dados, e, logo após, apresentamos resultados da análise realizada junto aos relatórios de atividades apresentados pelos residentes como requisito para a conclusão do Programa.

Percurso Metodológico da Investigação

Nesta seção, apresentamos os aspectos metodológicos deste estudo com o intuito de destacar as condições de produção dos relatórios finais de atividades pesquisados, bem como os caminhos trilhados para a efetivação das análises de seus conteúdos. Evidenciamos que as análises foram realizadas no sentido de apontar os elementos que consideramos relevantes no movimento de (re)constituição da IPD dos futuros professores.

Dentre as atividades desenvolvidas, uma série delas direcionou-se ao aprendizado da escrita acadêmica. Inicialmente, foram criados instrumentos que possibilitaram aos residentes não só o registro, como também a reflexão acerca das atividades das quais participavam regularmente, esses foram: a ficha de registro das atividades mensais, relatório de atividades por módulo e o relatório final de atividades.

A ficha de registro cumpriu o papel de diário de campo, solicitando: descrição das atividades, análises e reflexões sobre elas, registros audiovisuais e referências. Os residentes foram orientados a preencher semanalmente essa ficha de registro. O relatório de atividades por módulo era escrito ao final de cada semestre pelos residentes, com base nas fichas de registro.

Na finalização dos 18 meses de execução do PRP, cada residente compôs o relatório final de atividades. Os registros feitos ao longo do período na ficha de registro e no relatório de atividades por módulo foram fundamentais para essa elaboração. O modelo fornecido consistia de Resumo e Introdução para, em seguida, organizar o relato dos residentes por módulo e, dentro de cada módulo, por tipo de atividade: Formação da Equipe, Elaboração de Planos de Aula e Regência. O item Considerações Finais trazia, no modelo, a seguinte orientação:

Apresentar suas reflexões finais sobre sua vivência no PRP e as contribuições mais significativas na sua formação docente, indicando as potencialidades, mas também os limites a serem superados pelo Programa, sugerindo, se possível, atividades e estratégias para o êxito de futuros residentes (Projeto Institucional, 2020, s/p).

A escrita acadêmica foi tema de formações ao longo dos módulos. No Módulo I, os residentes foram orientados pelas preceptoras e docente orientadora no (re)conhecimento dos instrumentos, suas correlações e preenchimento. No Módulo II, o Núcleo convidou professores externos ao subprojeto e/ou à instituição para trabalhar o tema. Durante o Módulo III, as formações, realizadas com a docente orientadora e as preceptoras, constaram de orientações para a escrita de resumos expandidos, relatos de experiência e dos relatórios, individuais ou em grupo e reuniões de compartilhamento das produções escritas dos residentes oportunizando reflexões a respeito da IPD. Os relatórios finais de atividades foram orientados pela docente orientadora em parceria com as preceptoras. Compreendemos que essa trajetória formativa impactou a produção dos relatórios finais de atividades, fontes de dados para este estudo.

Para esta análise, selecionamos 08 (oito) relatórios finais de atividades dos residentes que compõem o grupo *lócus* da pesquisa, orientados por 02 (duas) autoras deste texto. A fim de alcançar nosso objetivo, optamos por utilizar como técnica a Análise de Conteúdo (AC), segundo o que postula Bardin (2011). Em sua concepção, a AC é a ação sistemática de relacionar os dados em apreciação a significados possíveis, mediatizados por alguma forma de teoria. Sua estrutura comporta descrição (o resumo, após tratamento, da enumeração das características dos dados), inferência e interpretação (a significação dada a tais características). Nesse contexto, “[...] a inferência é o procedimento intermediário, que vem permitir a passagem, explícita e controlada, de uma à outra [da descrição à interpretação]” (Bardin, 2011, p. 45).

Procedemos inicialmente com a pré-análise, que compreendeu a escolha dos documentos (no caso, os relatórios), a formulação de pressupostos e objetivos e a elaboração de indicadores, a partir do primeiro contato com os dados e de uma leitura flutuante dos textos. Em seguida, partimos para a exploração do material, destacando as passagens potencialmente relacionadas à nossa categoria central de estudo, qual seja a IPD, e, por fim, realizamos o tratamento dos dados, processo que originou as categorias de análise. As inferências sobre tais categorias, em diálogo com as teorias que sustentam a investigação, embasaram as interpretações dos dados, desvelando, para além do que foi manifestado expressamente nos relatórios, aquilo que é significativo no tocante à pesquisa. Nas seções seguintes, anunciamos as categorias de análise e as compreensões delas decorrentes.

Mobilizações identitárias e aprendizado da docência: o que apontam os relatórios

Na visão de Nacarato (2020, p. 147), “[...] a narrativa transmuta a pergunta ‘Quem sou eu’ para ‘Eis-me’. Ela me possibilita apresentar a minha identidade, no momento da narração”. Embora não se trate de textos em que essencialmente narrem sobre si, os residentes foram instigados a permear os relatórios de atividades com reflexões mais subjetivas, afastando-se da

racionalidade técnica, típica do próprio formato (relatório), e aproximando-se de uma mobilização identitária a partir da reflexão (reescrita) de percursos de aprendizagem profissional. Entendemos, afinal, que “Narrar essas experiências é uma forma de dar sentido à nossa constituição, à nossa identidade” (Nacarato, 2020, p. 144).

Dentro dessa perspectiva, outro aspecto ganha destaque em nossa imersão nos dados: o amadurecimento dos residentes, não apenas em se tratando da escrita, em si, como também do nível de reflexão ao longo do documento. Cumpre ressaltar que, por ter duração de 18 meses, isto é, 03 (três) períodos semestrais na formação desses futuros professores, o relatório foi sendo composto paulatinamente, à medida em que os residentes integravam os módulos e participavam das atividades nas escolas junto às preceptoras, como apontado anteriormente.

Essa elaboração processual fez com que fosse possível perceber uma evolução nos escritos, de modo geral, o que, por si, já indica, não apenas mobilização de novos conhecimentos por parte dos residentes, mas também mudanças identitárias. Isso ressoa no posicionamento mais crítico à medida que os textos avançam, representado nos questionamentos, nas reflexões acerca do Programa, de suas limitações e dos desafios, bem como da própria prática do residente e das professoras experientes que atuaram como preceptoras e docente orientadora.

Por fim, antes de adentrar, de fato, em nossos achados, destacamos um aspecto presente em todos os relatórios: a menção às consequências do ERE. No subprojeto em questão essa transição foi sentida por todos os participantes, visto que dos 18 meses apenas 02 (dois) foram executados presencialmente. A expectativa de conhecer e frequentar o ambiente escolar do Ensino Fundamental e Médio não foi plenamente atendida com as interações mediadas pelas tecnologias. Sem desconsiderar os desafios e oportunidades de aprendizado que esse novo formato proporcionou aos residentes, salientamos que a ausência dessa integração física foi

evidenciada nos relatórios e, inclusive, pode ser lida como um aspecto identitário, como discorreremos mais adiante.

A seguir, anunciamos nossa análise a partir de três categorias emergentes do processo de organização e tratamento dos dados, quais sejam: a relação entre aprendizados da docência e identidade profissional docente; a reflexão enquanto aspecto formativo e constitutivo da IPD; e o PRP como elemento identitário e espaço multi formativo das IPD.

A relação entre aprendizados da docência e identidade profissional docente

Na leitura dos relatórios dos residentes ficou evidente sua ênfase nos aprendizados da docência. Em se tratando de uma pesquisa que buscou identificar implicações da experiência em estudo na constituição identitária do licenciando, há de se considerar a devida distinção entre os aprendizados e a identidade. Defendemos que os aprendizados não apenas constituem a IPD, mas podem vir a ser elementos mobilizadores fundamentais de tal identidade, desde que possuam sentido na constituição pessoal e profissional do sujeito. Em outras palavras, a identidade é “[...] uma forma de falar sobre como a aprendizagem muda quem nós somos e cria histórias pessoais de transformação no contexto de nossas comunidades” (Wenger, 1998, p. 5 como citado em Cyrino, 2017, p. 703).

Compete, assim, à análise realizada imergir nos textos e em seus potenciais significados, não se restringindo à superfície, na qual estão os aprendizados da docência, que podem ou não ocupar o lugar de elementos identitários. Cabe ao nosso papel de pesquisadores, e, ainda mais, de colaboradores na experiência formativa vivenciada, identificar, a partir dos escritos dos relatórios, quais desses aprendizados colaboraram efetivamente para a (re)constituição da IPD dos futuros professores de matemática.

Diante da impossibilidade inicial de os residentes vivenciarem presencialmente o cotidiano escolar, as atividades de ambientação aos setores e espaços físicos, gestões administrativa e pedagógica, apresentação aos profissionais e suas funções, exigiram

criatividade em sua execução. Os impactos dessas ações de ambientação nas escolas-campo foram referidos por alguns residentes nos relatórios. Apesar de se ressentirem da não presencialidade, e isso está fartamente registrado, destacaram o aprendizado proporcionado pelas atividades, na diferenciação que fazem das gestões administrativas das escolas, que atribuem aos diferentes níveis e modalidades de ensino de sua competência e/ou às esferas de gestão, municipal, estadual e federal. Evidenciaram, também, suas compreensões quanto à gestão pedagógica, que, segundo relataram, impactam no enfoque do ensino para o atendimento a avaliações externas, envolvimento dos pais e responsáveis nos processos escolares, dentre outros.

Além dos aprendizados, foi possível observar um movimento no sentido de uma mudança de perspectiva de alguns residentes frente à *instituição escolar*. O residente S⁵ aponta esse aspecto:

Tivemos a oportunidade de conhecer a escola de diversos ângulos diferentes, nos olhares de grupos distintos da comunidade escolar. Com as falas nos vídeos foi possível perceber que, por exemplo, o olhar que os professores davam ao auditório era diferente do olhar que os alunos davam. O mesmo espaço tinha um significado diferente, nos fazendo compreender com mais clareza como se dava o funcionamento das instituições e as atividades realizadas em cada ambiente lá dentro (Relatório de S, 2022, p. 13).

Nesse trecho, S aclarou seu aprendizado quanto ao funcionamento institucional, indo além, ao manifestar seu entendimento acerca das diferentes percepções e significados que estudantes e professores apresentaram em relação à escola e seus aparelhos. A complexidade das reflexões apresentadas nesse excerto nos indica um processo de aprendizado que instiga a assunção de um lugar de ser/estar na profissão, em que o residente assume para si a necessidade de escolher sua perspectiva, de tomar consciência de seu lugar na escola quando passa a ser professor. Nesse sentido,

⁵ As/Os residentes e as professoras serão identificadas/os neste texto por letras, codificadas pelos autores, para manter o sigilo exigido pela ética em pesquisa.

[...] a aprendizagem da docência não obedece a um itinerário linear. É um processo que se constitui de (des)encontros e imponderabilidade, onde as situações vividas se apresentam carregadas de uma multiplicidade de significados e representações. Assim, a inserção do bolsista (futuro professor) na cultura escolar e integração na cultura docente [...], permite ao professor em formação inicial observar/vivenciar as múltiplas interfaces do cotidiano escolar, em suas dimensões administrativas, pedagógicas, jurídicas e financeiras (Lima, 2016, p. 96).

O desenvolvimento das atividades em três escolas de redes diferentes teve o intuito de promover uma mudança da perspectiva de mirada da escola, daquele lugar de discente para o futuro, ou mesmo atual, lugar de docente que o licenciando passa a ocupar. De acordo com Relatório de V (2022, p. 27), *“proporcionando uma visão de educação ampla e compreensiva, de modo a entender o âmbito social em que cada uma está inserida e querer compreender as políticas públicas que as envolvem”*. Esse aprendizado se fez no sentido preconizado por Lima (2016), propiciando o contato com algumas dessas interfaces.

As interações entre professores e estudantes foram evidenciadas pelos residentes como possibilitadoras de aprendizados da docência, incentivando a autonomia e o protagonismo nos estudantes para aquisição dos conhecimentos. O residente O, por exemplo, afirmou estar mais confiante para as regências síncronas no Módulo II devido ao acompanhamento feito pela preceptora B a suas aulas, atribuindo a essa preceptoria uma melhor organização e estruturação do seu trabalho (Relatório de O, 2022). Atentando para a relação teoria e prática, V explicita em seu relatório o apoio recebido das preceptoras para estabelecer as relações entre os assuntos e a sistematização dos conteúdos a ensinar (Relatório de V, 2022). Nessas colocações observamos movimentos no sentido da IPD, em que O e V se percebem despertando para a docência, seja na aquisição ou no reconhecimento de aprendizados necessários à profissão a partir do apoio da preceptoria.

Ainda no contexto da relação teoria e prática, os residentes explicitaram os vínculos que estabeleceram entre os conteúdos trabalhados na licenciatura com os aprendizados e as demandas da prática. N identificou a importância da construção do plano de aula e o papel que

esse planejamento tem no exercício da docência. Conforme consta em seu relatório, afirmou ter percebido que o plano de aula tem “*sua importância no planejamento de uma aula; ele nada mais é do que a base para o professor ministrar sua aula e prosseguir os conteúdos com a turma de forma simples e coerente*” (Relatório de N, 2022, p. 12). Destacamos, nesse sentido, a consonância entre as reflexões e a perspectiva do Projeto Institucional de incentivar o desenvolvimento da capacidade epistemológica e humana de articular os conhecimentos teóricos e práticos constituídos no decorrer da formação, desde que fomentada a práxis da/na profissão.

Em muitos momentos, durante os encontros dos grupos, os residentes revelavam-se emocionalmente afetados pelo distanciamento social, apresentando sinais de desânimo ou mesmo de exaustão. Lima (2016) destaca os (des)encontros e a imponderabilidade como constitutivos das aprendizagens docentes, perspectiva a partir da qual observamos que os residentes apontam, além das dificuldades, aprendizados oportunizados por essa situação adversa. A aprendizagem mais destacada por ser, talvez, a mais óbvia, diz respeito ao uso de recursos e ferramentas digitais. O subprojeto organizou diversos momentos formativos como palestras, oficinas e atividades de pesquisa em sítios e repositórios da rede mundial de computadores. Além desses, as aulas constituíram-se em rico campo de conhecimentos teórico-práticos das potencialidades e dos limites de uso desses recursos e ferramentas.

Como aprendizado da docência no ERE, a relação professor-aluno foi destacada por S em suas reflexões sobre uma atividade síncrona, desenvolvida no Módulo II. Após a experiência totalmente assíncrona do Módulo I, evidenciou que

Ter contato com os alunos torna a experiência muito mais prazerosa, pois as experiências de troca entre professor e aluno acabam trazendo feedbacks sobre as aulas; podemos, de certa forma, avaliar os alunos e a aula como um todo. Também fiquei satisfeito com a metodologia que utilizamos, pois os alunos interagem e contribuíam, o que vai de acordo com o que acredito sobre o papel do aluno e do professor, onde o professor deve ser uma espécie de mediador, de auxiliador, para que, com certa

autonomia, o aluno possa ser o protagonista na construção do conhecimento (Relatório de S, 2022, p. 37).

O residente O que também participou dessa atividade, relatou que:

As aulas deste módulo [II] puderam contribuir ainda mais para minha formação profissional. Por mais que eu já tivesse trabalhado de forma remota no começo da pandemia, dar um minicurso sobre a OBMEP provou o quanto eu era capaz e o quanto eu gostava da profissão (Relatório de O, 2022, p. 36).

A partir das análises dos relatórios foi possível identificar os aprendizados da docência em matemática como elementos mobilizadores da IPD desse grupo de residentes com apoio da preceptoria. A ação reflexiva desempenhou papel catalizador dessa identificação como aspecto formativo na constituição da IPD, sobre o que trata a seção seguinte.

A reflexão enquanto aspecto formativo e constitutivo da IPD

A reflexão é tomada como conceito central nesta segunda categoria de análise, pelo seu potencial formativo e impulsionador da mobilização da IPD, através dos questionamentos e investigações que lhes são inerentes. Outra razão se deve à solicitação, para a escrita dos relatórios, que eles contivessem reflexões sobre os próprios residentes, sua atuação, aprendizados, dificuldades e outros elementos que considerassem pertinentes e que fossem além da descrição, estruturando-se como dispositivo formativo.

Essa perspectiva reflexiva de formação, no entanto, apresenta significativos desafios de efetivação, pois a capacidade de perceber e analisar contextos e processos, estabelecer relações entre conhecimentos, identificar situações, pensar sobre elas, pensar sobre si próprio e intervir nas práticas não é natural. Necessita ser estimulada, visto que a formação não forjará, sozinha, uma IPD com respostas e orientações capazes de guiar a atuação docente, sobretudo na direção do professor diligente e responsável social e politicamente (De Paula & Cyrino, 2019). Nesse sentido,

É importante que, na formação de professores, sejam propostas tarefas que lhes permitam refletir e interpretar requisitos e normas sociais da sua (futura) prática

profissional, bem como tomar decisão e agir diante de diferentes contextos em que operam essas práticas (independentes dos constrangimentos). Com isso, eles podem desenvolver o sentido de agência, na medida em que se posicionam e desenvolvem autonomia [...] (Cyrino, 2017, p. 706).

O posicionamento e desenvolvimento da autonomia no sentido de agência foram identificados como implicações da reflexão individual e coletiva nas escritas dos relatórios, quando residentes explicitaram e analisaram aspectos como a inclusão/exclusão na educação, desafio premente para professores, pesquisadores e futuros professores. A expressão reflexiva desse tema nos relatórios foi consequência de vivência específica em uma das escolas, reconhecida por seu comprometimento com a educação inclusiva.

Destacamos a seguir a escrita ilustrativa sobre esse tema presente em um relatório:

Ouvir os relatos dos alunos com deficiência visual foi uma experiência muito forte. Nós como pessoas e futuros educadores temos uma ideia do que ocorre com muitos alunos com tais condições, no entanto, ouvir os relatos vindo diretamente deles é bem diferente, nos traz uma outra percepção. As falas desses alunos me fizeram pensar o quanto a educação ainda pode ser exclusiva, não se referindo apenas a pessoas com necessidades especiais, mas a outras esferas sociais também. Os alunos trouxeram relatos do que vivenciaram tanto no ensino presencial quanto no ensino remoto, e nesta segunda modalidade a exclusão é agravada devido à dificuldade do acesso às aulas e a limitação de recursos para a realização das aulas, diminuindo os meios de aprendizagem. Refletindo sobre isso encontro mais motivação para, no futuro, fazer algo para contribuir com a educação inclusiva para pessoas com necessidades específicas. (Relatório de S, 2022, p. 27)

Nesse excerto observamos a reflexão e autorreflexão de S, vinculadas à mobilização identitária do seu compromisso político pedagógico com a inclusão dos estudantes com diferentes necessidades. Desse modo, o residente demonstra assunção de determinadas responsabilidades profissionais e sociais, no sentido de agência, como elemento da IPD e concebe como indissociável a relação entre escola e sociedade, como conclusão extraída de experiência vivida e refletida ao mesmo tempo em que refletia sobre si. Ao ampliar o olhar para essa autorreflexão, reforçamos, como achado do estudo, sua implicação específica na IPD em constituição. Nesse ponto encontramos ressonância na ideia de que “falar de si ou explicitar

sua reflexão sobre si mesmo é um aspecto essencial para o desenvolvimento de sua IP” (Graven, 2011 como citado em Cyrino, 2017, p. 709).

Destacamos excertos de dois residentes que confirmaram essa relação:

Após a socialização, começou a pauta do encontro formativo que foi “Planejamento”. Foi possível fazer uma autorreflexão, pois nunca tinha parado para pensar o que tinha mudado desde o início do PRP, e a partir do questionamento foi que percebi a minha evolução principalmente em me organizar em questões dos horários, prazos e atividades. (Relatório de A, 2022, p. 5-6)

Essa última etapa do Módulo II [...] foi construtiva por me possibilitar pôr em prática [...]o ato de lecionar, [...] por despertar a confiança e por me fazer externar os meus sentimentos acerca dos desafios vivenciados com a situação e comigo mesma, que até então eram difíceis de serem externados por mim. Foi desafiadora porque eu nunca estive em uma sala de Ensino Médio para a preparação de duas avaliações que eu considero importantes na carreira acadêmica de um aluno, entender como funciona o ENEM, poder falar aos estudantes [...] sem hierarquia sobre o que é o Ensino Superior, como ele ocorre e quais as oportunidades de ingresso foi gratificante, porque [...] se eu tivesse recebido essas informações o susto com a diferença de realidades e o saber das possibilidades, eu teria sentido menos diferença e teria mais maturidade dentro do Ensino Superior. (Relatório de V, 2022, p. 22)

O excerto de A refere-se a um encontro formativo em que foi solicitado pensar sobre o que vinha se modificando nos residentes e em seus aprendizados a partir da vivência no subprojeto. A resposta a essa consigna específica confirma que a proposição de tarefas para reflexão acerca dos elementos envolvidos na futura profissão (Cyrino, 2017) deve acontecer também como proposta de autorreflexão. Ou seja, como espaço-tempo de investigar, questionar, estranhar, não apenas o fazer e o saber, mas também o ser e o sentir do futuro docente a partir dos contextos de práticas. Foi nessa perspectiva que para A o questionamento referido atuou como deflagrador para pensar e reconhecer suas transformações como mobilizações da IPD.

Já na reflexão de V acerca da finalização do Módulo II, é possível perceber a articulação de conhecimentos e sentimentos relativos às circunstâncias e situações vivenciadas, mas também relativos a si, pelo reconhecimento da autoconfiança em evolução. Vale ressaltar que V apresentava fragilidades em seus conhecimentos matemáticos e de ensino, e inseguranças

diversas em decorrência dessas, mas no Módulo II, com a vivência de aulas síncronas pela plataforma *Google Meet*, saberes e sentimentos foram postos à prova nesse novo fazer docente e transformações foram evidenciadas.

Outra característica reflexiva de V que merece destaque foi refletir-se em diferentes papéis, como ex-estudante do Ensino Médio, atual estudante do Ensino Superior e residente experimentando a docência. Em exercício de desempenho desses variados papéis em articulação, levantou hipóteses acerca das necessidades dos alunos a partir das suas, em situação análoga. Esse exercício reflexivo guarda relação direta com o desenvolvimento da IPD, reconhecida também nos diferentes papéis sociais que a pessoa assume.

Torna-se necessário frisar que embora sejam identificados elementos reflexivos, estes estiveram mais relacionados a aprendizados e desafios enfrentados ao longo de todo o período. Foram percebidas ausências nas escritas dos licenciandos para expressar reflexão sobre si próprios, na relação com aspectos subjetivos, fundamentais à constituição identitária. Esses reconhecimentos estiveram timidamente colocados, e isso pode ter relação com outra questão desafiadora, qual seja a dificuldade em afastar-se do modelo de escrita acadêmica, sobretudo idealizado na área das ciências ditas exatas, onde há pouco espaço para o ser, a pessoa.

Por isso mesmo reconhecemos que as reflexões e autorreflexões dos residentes presentes nas narrativas “[...] são uma fonte de informações valiosas na elaboração e no processo de análise das informações que permitem ao formador compreender e trabalhar com aspectos da IP de (futuros) PEM” (Cyrino, 2017, p. 709). Como ação e aprendizado formativo, então, é que retornamos a esses escritos e os analisamos na busca por melhor compreensão de características das identidades docentes em mobilização no contexto do PRP, aspecto abordado na seção a seguir.

O PRP como elemento identitário e espaço multi formativo das IPD

O percurso analítico nos trouxe até este momento em que refletimos sobre as mobilizações identitárias propiciadas aos residentes no contexto do PRP evidenciadas nos relatórios. Cumpre retomar nossa compreensão de que a IPD não se processa em um itinerário de construção linear, mas sim num processo de constituição dinâmico, complexo e referenciado pelas mais diversas experiências e atravessamentos. Segundo Marcelo (2009), essa IPD começa a ser elaborada antes mesmo de nossa opção pela licenciatura, visto que os anos que passamos como estudantes nos proporcionam contato próximo com a docência, de um lugar de observação.

A formação inicial, nesse contexto, é espaço-tempo profícuo para mobilizações identitárias, que visem garantir ferramentas de identificação com a profissão e de autorreconhecimento, num movimento de *ser para si*, em que o (futuro) professor se apropria de sua prática. Esse movimento pressupõe reflexão e ressignificação de crenças cristalizadas sobre o “ser docente”, constituição de saberes próprios da profissão, nos quais estão incluídos aqueles específicos da docência em matemática (Carrillo-Yañez et al., 2018), e contato com a prática profissional, por se tratar de um processo de socialização à/na docência.

Nesse panorama, consideramos que as experiências vivenciadas no PRP têm grande potencial mobilizador das identidades profissionais de futuros professores, possibilitando ricas interações nesse processo de (re)constituição. Para além do aprendizado da docência, que implica na nossa composição profissional objetiva e subjetiva, e da reflexão como ferramenta de rearranjo de aspectos da nossa identidade, ambos já mencionados neste escrito, temos registros literais nos relatórios de como a participação no Programa incidiu em mudanças no sujeito, em quem se é, em como se percebem os residentes, e isso nada mais é do que tratar de explícitas implicações na IPD.

O primeiro elemento evidenciado na escrita dos relatórios foi o de uma percepção de si, enquanto sujeito aprendente, professor em formação. Destacamos na primeira categoria de análise abordada que os aprendizados da docência, por si só, não se confundem com a IPD, passam a se constituir elementos identitários a partir do momento em que são mobilizados pelo indivíduo, potencializados pela percepção reflexiva de si e de seu lugar dentro da profissão. Isto é, quando o que aprendemos em relação a ser professor, na teoria e na prática, adquire significado em nossa constituição profissional.

São retratos dessa perspectiva as escritas de T e V, em que o primeiro afirma que sua “[...] *evolução como um profissional na área da educação se dá bastante por esse primeiro Módulo. Todos os encontros, tanto formativos quanto com a preceptora [M], instrumentais, fichamentos e atividades produzidas foram importantes para meu crescimento profissional*” (Relatório de T, 2022, p. 17), enquanto a segunda aponta que “*Participar do PRP me fez entender melhor quem eu sou, e devo isso às orientações da prof.^a P e da prof.^a G*” (Relatório de V, 2022, p. 27-28).

O depoimento de V abre caminho para uma interpretação relativa à formação subjetiva do professor de matemática, visto que a residente se referia, nesse trecho, à abertura que teve dentro do Programa para se conectar com sentimentos nunca antes experimentados, como os de fragilidade e dúvida, presentes não apenas no processo de formação docente, mas na própria carreira, especialmente no início da profissão. Consideramos essas percepções implicações diretas na (re)constituição da IPD, pois “[...] toda mudança de postura diz respeito, em menor ou maior proporção, a mudanças identitárias” (Oliveira & Melo, no prelo). Outra fala que chama atenção, nessa direção, é a de A:

Antes de iniciar o Projeto eu não tinha conhecimento de como é ser um professor, ainda não sabia e nem sei todos os desafios que eu vou encontrar, nem o funcionamento burocrático de uma instituição de ensino e nem todos os deveres do professor na prática, essas coisas que eu só teria contato quando eu realmente comesse a trabalhar e seria tudo muito de repente, pois eu teria que aprender isso sozinho, ia literalmente aprender

na prática, talvez com ajuda de um colega ou outro, mas a participação no PRP já me ajudou com esse primeiro passo, e antes mesmo de ter me formado eu pude ter experiência, tive contato com uma realidade que até agora eu só observava de forma mais superficial. (Relatório de A, 2022, p. 4)

Nota-se aqui uma compreensão de si considerada madura para um jovem em processo de formação profissional, pois mostra compreender essa característica de incompletude presente no formar-se professor. Ainda que consideremos consenso a noção de que nunca findamos nossa formação, cumpre salientarmos que também nunca findamos o processo constitutivo de nossa identidade profissional. Diferente do que é comum pensar, a IPD não é um lugar a ser alcançado, um modelo a ser reproduzido, em se tratando do “ser professor”. Não se trata do produto, mas sim do contínuo processo, em si. Ademais, as mobilizações e transformações identitárias são inevitáveis, visto que nossa interação com o mundo e com os outros nos conduz a rearranjos na identidade. Assim, compreendendo que a docência é uma profissão feita na interação com o outro, nunca deixamos de ser atravessados por (re)constituições no que diz respeito a nossa IPD.

As passagens em que os licenciandos falam sobre si são oportunas para acessarmos, ainda que tangencialmente, suas compreensões sobre a própria identidade. Essas são, afinal, vislumbres do eixo subjetivo em torno do qual o futuro professor constitui sua IPD. Nas palavras de Cyrino (2017, p. 709),

A descrição que uma pessoa faz de si e dos outros não é neutra, muito pelo contrário, expressa suas orientações, seus gostos, seus valores a respeito de si e de sua (futura) prática profissional. Essa descrição traz consigo as emoções, que não são essencialmente idiossincráticas (de personalidade ou de estilo próprio), mas constituem aspecto fundamental do trabalho docente. As emoções são parte basilar da prática educativa, impulsionadas pelo compromisso do professor.

Não é apenas “o eu”, todavia, que exerce influência em nossa identidade, mas também “o outro”, afinal “A identidade como consciência de si mesmo é construída pelo sujeito a partir da existência do outro e sob o olhar do outro” (Ronca, 2007, p. 56). É precisamente essa relação dialética entre o eu e o outro que constitui a identidade, inserida nesse âmbito relacional do

mundo. Ter isso em vista é compreender os papéis que assumimos ao longo da vida e nossas próprias percepções quanto a eles. Dito de outra forma, quando manifestamos nossa percepção sobre quem somos, sobre como (achamos que) os outros nos percebem e como percebemos os outros, estamos mobilizando os papéis identitários, pessoais e sociais, e, assim, rearranjando nossa identidade real, que é composta por todas essas visões e outras.

No âmbito da IPD, essa relação se expressa na interação dos papéis professor e aluno. Como dito, podemos, sim, mobilizar aspectos da nossa identidade docente antes de ingressarmos na licenciatura, mas o fazemos apenas enquanto alunos, assumindo esse papel do “outro”. Um fenômeno no processo de (re)constituição identitária do professor que se espera ocorrer na formação inicial é justamente a transição – gradual e dinâmica – da “identidade de aluno” para a identidade docente, propriamente dita; de reconhecer o professor como “o outro” para reconhecer o professor, e toda a categoria profissional, como parte do “eu”.

O PRP, nesse sentido, assume importância na inserção planejada e acompanhada na prática profissional daqueles que se formam para a docência. Esse imergir no mundo da profissão, numa socialização que transcende aquela apenas teórica, desconstrói percepções cristalizadas dos estudantes acerca dos papéis professor/aluno e propicia ressignificações e rearranjos no sentir-se, perceber-se e assumir-se docentes. Os seguintes relatos nos possibilitam reflexões nessa direção:

Enquanto alunos da Educação Básica não temos a menor ideia do que nossos professores, diretores e coordenadores fizeram para chegar até a atual profissão e também não temos ideia do que faz a escola ser da forma que ela é e nem as mudanças que ela sofre e vem sofrendo, saber o outro lado me deu um enriquecimento além de ser somente a “futura professora de matemática” e me fez compreender todos os papéis e, mais ainda, a importância de todos que fazem a educação dentro da escola e dentro dos órgãos responsáveis pela educação. (Relatório de V, 2022, p. 10)

Eu considero o Módulo I o mais difícil de ser vivenciado e de um aprendizado que contribui não só para a formação acadêmica, mas muito para a formação pessoal. [...] a interação preceptor-residente e residente-residente foi muito forte e eu diria que cada dia que passava entendíamos que a nossa profissão é de colaboração e não de uma competição de quem se sobressai, mas de querer ver o sucesso do outro também. (Relatório de V, 2022, p. 16)

Fica explícita a implicação da experiência proporcionada pelo PRP na reflexão dos papéis e, conseqüentemente, nas IPD dos residentes. Nota-se a transição, em um mesmo relatório, da percepção dos professores, diretores e coordenadores como “os outros”, aqueles que fazem a educação, para a docência como “nossa” profissão, isto é, o despertar de uma percepção de si enquanto sujeito nesse universo profissional. São essas sutis manifestações que evidenciam mudanças subjetivas nesse professor em formação, as quais certamente incidirão em seu aprendizado da docência dali em diante, e, ainda mais, em sua inserção na profissão.

Além desse lugar de pertencimento à profissão, o qual molda a IPD no sentido de considerar o professor que se é, outro aspecto relevante surge à discussão. Defendemos que abordar a temática da identidade profissional nos cursos de formação inicial trata-se de proporcionar o despertar da consciência reflexiva do professor que o sujeito em formação está se tornando, com todas as referências que traz de sua trajetória individual, tanto quanto de propiciar a reflexão acerca do professor que esse licenciando quer se tornar. Falar de identidade não é sobre quem *somos*, mas sobre quem *estamos sendo*, e, ainda mais especialmente, quem *podemos vir a ser*.

Os relatórios evidenciaram esse aspecto que relaciona a discussão da IPD ao futuro do professor, para além de seu presente ou passado, como é comum observar na literatura e em pesquisas no meio educacional. Isso foi explicitado no trecho em que A relata ter sido o PRP que lhe despertou a certeza de que quer ser professor e estar em sala de aula construindo conhecimento com os futuros alunos (Relatório de A, 2022, p. 29), e, ainda, na passagem em que O afirma que o Programa o fez repensar o “*modelo*” de professor que quer ser, adicionando em sua carreira pessoal e profissional aspectos que não seriam tratados na “*grade curricular*” do curso (Relatório de O, 2022, p. 50). Outro fragmento que aprofunda essa reflexão, trazendo novos elementos à discussão, é aquele em que A diz:

[...] o projeto residência pedagógica é como uma ponte: ele nos levou da experiência nula ou quase nula a um nível maior de entendimento. Ir ao encontro dos alunos e perceber as dificuldades, saber se comportar como um docente em casa e até criar sua própria identidade e características como docente faz parte da formação profissional já que não se tem um manual de como um professor deve agir em cada situação. (Relatório de A, 2022, p. 29)

A ideia expressa em “*já que não se tem um manual de como um professor deve agir em cada situação*” reflete aspectos importantes da IPD apontados por Cyrino (2017), quais sejam a vulnerabilidade e o sentido de agência. A docência possui saberes próprios, mas estes não blindam o professor da dinamicidade de seu cotidiano profissional. Ao contrário, tais saberes devem prepará-lo justamente para encarar a imprevisibilidade, com compromisso ético, buscando as melhores formas de agir nas situações impostas pela sala de aula. Atrelado a isso está o papel social que a profissão docente ocupa na sociedade, aspecto refletido na seguinte fala de C:

Das experiências consideradas positivas, tive a sensação de ser colocado como alguém que tem um saber, alguém que tem [...] um objetivo e planejamento pra tal situação pedagógica, então não houve interrupções desnecessárias, não houve quaisquer tipos de desavenças ou situações feitas de forma proposital que fizessem a aula ir para um caminho negativo, tudo ligado ao respeito, reverência e seguindo o planejamento. (Relatório de C, 2022, p. 23)

Mostrando a complexidade das questões identitárias, o excerto em tela apresenta caráter ambíguo. Por um lado, positivamente aponta o “sentir-se professor” vivenciado na prática pelo residente. Assumir o papel de docente, de maneira planejada e acompanhada por professores experientes, permite ao licenciando apropriar-se da prática de modo gradual, diferentemente do que acontece quando o professor iniciante é lançado nas salas de aula, em muitos casos nas condições mais adversas possíveis. Por outro lado, um aspecto se mostra questionável em tal reflexão: o entendimento sobre a dinâmica da aula e o papel do professor.

O residente C mostra considerar que uma aula vai para um “*caminho negativo*” quando o professor “*perde o controle da turma*”. Isto é, sua visão sobre o papel docente está muito próxima àquele sujeito que “controla”, exerce domínio sobre os alunos, mantém sua disciplina,

e, em decorrência, merece respeito e até “*reverência*”. O interessante desse destaque é notar que uma percepção do papel social do professor é mobilizada pelo residente – elemento que integra sua própria IPD –, porém tal percepção não agrega na constituição de uma identidade profissional emancipada, muito menos na articulação da docência enquanto posição de aprendiz, e, por isso, merece ser refletida e trabalhada em contexto de formação.

Por fim, nota-se nos relatórios elementos voltados à figura dos professores mais experientes que acompanham e guiam o percurso dos residentes no PRP. Há de se considerar que esse caráter de experiência guarda sentido relativo, visto que, em muitos casos, são professores iniciantes os que atuam enquanto preceptores no Programa. Não é, todavia, o caso do núcleo em análise, do qual integraram enquanto preceptoras e docente orientadora quatro professoras com algum tempo de experiência, e, ainda, formação em nível de pós-graduação. Nesse contexto destacam-se dois aspectos preponderantes na escrita dos relatórios: o de referenciais identitários e o do PRP enquanto espaço multi formativo das IPD.

Em relação ao primeiro temos que em nosso processo de composição da identidade profissional, naturalmente, guiamo-nos pelos referenciais identitários que possuímos. Afinal, mais imediato do que partir de modelos teóricos para constituir quem somos é partir de modelos práticos, concretos, com os quais interagimos no decorrer da vida. No caso da docência isso se reflete nos professores que tivemos, que servem como modelos do professor que queremos ser (Ronca, 2007). É natural que tomemos como referência práticas docentes que testemunhamos e consideramos eficientes, sobretudo levando em conta as fragilidades dos cursos de licenciatura em desenvolver uma práxis no licenciando, partindo, inclusive, de sua experiência como aluno.

No contexto do PRP, através dos relatórios, nota-se a influência das professoras na constituição profissional dos residentes. Não apenas através dos ensinamentos propriamente ditos, mas também por meio de suas formas de “ser docente”, suas vivências e reflexos de suas

IPD. Afinal, “Nas relações mestre-educando vividas [...] não aprendemos apenas conteúdos escolares, mas atitudes e valores; nesse processo vamos incorporando elementos que caracterizam aqueles professores que se constituirão como ‘outros significativos’, serão nossos ‘modelos’ inspiradores para o papel profissional” (Ronca, 2007, p. 113). São fragmentos que apontam elementos nessa direção os seguintes:

Aprendi com a preceptora B a ter mais organização tanto nas separações dos conteúdos para os alunos como nas atividades desenvolvidas durante o curso, além disso, através das observações das aulas, pude aperfeiçoar ainda mais a minha metodologia fazendo aulas mais interativas. [...] Junto com a preceptora P aprendi a me comunicar melhor com os alunos, pois eles precisam ter uma linguagem simples e clara em relação ao conteúdo. Além disso, consegui compreender e escolher quais os melhores conteúdos de matemática para implantar em um curso. (Relatório de N, 2022, p. 23 e 31)

Por mais que eu já tivesse uma ideia, observar o trabalho que a professora P faz com seus alunos esclareceu como posso utilizar alguns recursos digitais para tornar a aula mais dinâmica, bem como melhor organizar avisos e materiais de aula em um ambiente virtual como o Google Classroom. (Relatório de S, 2022, p. 50)

Assim como em sua vivência como estudantes, testemunhar a prática docente sendo performada no cotidiano é, sem dúvidas, um significativo elemento identitário do futuro professor. Tal elemento ganha ainda mais potência no âmbito do PRP, visto que, além de visualizar tais práticas, os residentes têm a oportunidade de debatê-las junto às professoras mais experientes, de ressignificar essas ações e seus referenciais teóricos, e, ainda, refletir individualmente sobre os sentidos e significados que elas passam a assumir em sua constituição profissional e na composição de suas IPD. Ratificamos que “A constituição do sujeito se dá no diálogo consigo mesmo e com o mundo. É uma relação de fala e escuta permanente” (Ronca, 2007, p. 117), propiciada no núcleo em análise, ao prezar pelo trabalho colaborativo, pela reflexão enquanto elemento formativo e por uma visão horizontalizada de educação.

O segundo elemento destacado, que corrobora esse entendimento, é que, além de possibilitar mobilizações na IPD dos licenciandos, o trabalho desenvolvido por esse grupo do PRP permitiu reconstituições nas identidades profissionais de tais professoras experientes. Conforme compreendemos e defendemos nesta escrita, nossa identidade é dinâmica e marcada

pela metamorfose constante; identidade não é produto, mas sim processo. Fato que reforça o entendimento de que, ao assumirem o papel de preceptoras (e docente orientadora), essas professoras se colocam em um novo processo de vivência da profissão. Suas experiências são mobilizadas em torno desse novo lugar, algumas das “certezas cristalizadas” ao longo de sua constituição profissional são colocadas em xeque, novos aprendizados sobre a profissão são elaborados, e tudo isso concorre a uma reconstituição da IPD, atingindo um novo ser/estar na docência.

Evidentemente não pudemos testemunhar tais mobilizações a partir dos relatórios a não ser do lugar de terceiros. As (re)constituições identitárias vivenciadas por essas professoras somente podem ser alcançadas através de suas vozes e relatos, visto que esse é um processo individual e único. Podemos, todavia, conjecturar tal contribuição do PRP nas carreiras dessas professoras, e ansiar por novos estudos que deem conta de ouvir das próprias sobre como iniciativas assim influenciam no desenvolvimento profissional docente. Defendemos, com efeito, que se faz

[...] necessário romper com os papéis historicamente engessados do professor formador como aquele que (apenas) ensina (porque detém o conhecimento), do licenciando como aquele que (apenas) aprende (porque não possui o conhecimento), e do professor da educação básica, mantido à distância da universidade como *persona non grata*. Tanto mais ganha a formação inicial, quanto mais reconhece que todos esses são sujeitos co-formadores dos novos docentes. (Oliveira & Melo, no prelo)

Considerando que a discussão aqui levantada atinge nosso propósito com este texto e apresenta elementos significativos para melhor compreender o impacto do PRP – e desse núcleo, em especial – na constituição da IPD de licenciandos em matemática, seguimos em direção às considerações finais.

Considerações finais

Ao final desta escrita voltamos ao ponto de partida, qual seja nosso objetivo de identificar, a partir dos relatórios de atividades, mobilizações nas IPD dos residentes

vivenciadas no contexto de um núcleo de matemática do PRP. Sem dúvidas, embora restrita a um formato que se aproxima muito mais da descrição do que da reflexão, a escrita presente nos relatórios revela, em si, subjetividades daqueles que vivenciam percursos formativos. Reafirmamos aqui que a docência é essencialmente uma atividade humana relacional, que se dá no encontro, na partilha e no diálogo entre indivíduos.

O trabalho de análise empreendido evidenciou experiências significativas no aprendizado da docência por parte dos futuros professores de matemática e elementos identitários presentes no processo formativo propiciado pela residência, como o contato com a prática escolar e a interação com os pares, sejam eles professores ainda em formação ou já experientes. Consideramos que a reflexão sobre tais aspectos em muito acrescenta à formação dos licenciandos que assumem o lugar de residentes, de modo que a trajetória formativa no PRP, de modo específico nos cursos de licenciatura em matemática, necessita, assim, ser pesquisada, analisada, refletida e divulgada, para que os professores e gestores possam refletir e gerar (re)dimensionamentos para as políticas nacionais e institucionais, bem como para os programas de formação idealizados e concretizados.

Essa reflexão, todavia, não deve restringir-se a um objeto de pesquisa *à posteriori*, mas deve, sim, ser matéria de autorreflexão por parte dos sujeitos em formação. Afinal, partindo de nossa análise, fazemos coro à colocação de Cyrino (2017), quando diz que

É extremamente relevante que, na formação de professores, sejam oferecidos tempo e espaço que perspectivem reflexões e discussões acerca do movimento de construção/desenvolvimento da IP do PEM, para que eles possam revisitar seus conhecimentos, pontos de vista e expectativas e, desse modo, tomar consciência das suas aprendizagens e do seu compromisso político como (futuros) educadores. (p. 710)

Nesse contexto, o ideal seria que esse espaço-tempo de reflexão sobre a profissão e a inserção do licenciando nela, isto é, esse processo consciente e intencional de (re)constituição de sua identidade profissional, ocorresse durante todo o curso de formação inicial, e não apenas em iniciativas como o PRP ou afins. É a licenciatura, afinal, o momento e o local de formação

do professor, não apenas em sua esfera objetiva (que diz respeito a sobre *o que e como* vai ensinar), mas também em sua esfera subjetiva, trazendo à luz da consciência, por meio da reflexão, o seu *ser/estar* na profissão, ressignificando crenças cristalizadas e mobilizando sua IPD.

Cumpre, ainda, ressaltar que a postura reflexiva adotada pelo núcleo em análise, a qual saltou nas linhas e entrelinhas dos relatórios, trata-se de uma escolha, um posicionamento pedagógico e, sobretudo, político. Diante das inúmeras questões que envolvem o Programa, em termos de sua elaboração, fundamentação e implementação, esse núcleo e subprojeto específicos optaram por assumir uma postura que vai na contramão das políticas educacionais dos últimos anos. Postura essa refletida numa formação mais humanizada, colaborativa e reflexiva, que não restringe a formação dos professores a um treino para o desenvolvimento de habilidades e competências, mas sim um processo complexo e dinâmico, que consiste, em suma, em uma interação entre sujeitos que aprendem, ensinam e se educam mutuamente, e, com isso, mobilizam identidades.

Por esse motivo se faz necessário e coerente dedicarmos mais esforços e espaços ao trato das identidades nos percursos formativos, visto que

Investigar o movimento de constituição da IP de PEM é posicionar-se frente a esses (e outros) fatores. Investigações a respeito dessa temática são, como já dissemos anteriormente, uma insubordinação criativa, nos tempos tão estranhos em que vivemos. Essa discussão a respeito das possibilidades e formas de resistência envolve a complexidade do processo educacional e diversos outros elementos (como a autonomia profissional, a prática reflexiva, o trabalho colaborativo, a criatividade e a alteridade), os quais, são legitimados pelo comprometimento com práticas profissionais – e de desenvolvimento profissional – pautadas na reflexão dos conceitos de democracia, ética, justiça social, solidariedade e compromisso político. (De Paula & Cyrino, 2019, p. 646)

Finalmente, de maneira coerente às discussões aqui levantadas em torno da IPD, ressaltamos que essa ação de insubordinação criativa diz respeito às identidades profissionais de todos os envolvidos no processo de formação, não apenas às dos licenciandos. Ao

assumirmos tais posicionamentos, debruçarmo-nos nos relatórios e nas experiências, refletirmos e defendermos um projeto de formação pautado nas subjetividades, colocamos também em jogo nossas identidades, enquanto educadores e educadoras, pesquisadores e pesquisadoras. Somos atravessados pelas experiências que assumem significado especial e, assim, mobilizam nossa IPD, que se dinamiza, ganha nova amplitude e se ressignifica diante das demandas formativas do nosso tempo.

Referências

- Ball, D. L., Thames, M. H., & Phelps, G. (2008). Content Knowledge for Teaching: What Makes It Special? *Journal of Teacher Education*, 59(5), 389-407. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0022487108324554>
- Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.
- Carlos, L. C., & Pereira, M. de F. C. (2011). A escrita como dispositivo de formação em educação. *Cadernos de Educação*, 39, 175-192. <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/1532/1438>
- Carrillo-Yañez, J., Climent, N., Montes, M., Contreras, L. C., Flores-Medrano, E., Escudero-Ávila, D., Vasco, D., Rojas, N., Flores, P., Aguilar-González, A., Ribeiro, M., & Muñoz-Catalán, M.-C. (2018). The mathematics teacher's specialised knowledge (MTSK) model. *Research in Mathematics Education*, 20(3), 236-253. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14794802.2018.1479981>
- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. (2020). *Edital nº 01/2020*. Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. CAPES.
- Cyrino, M. C. de C. T. (2017). Identidade Profissional de (futuros) professores que ensinam Matemática. *Perspectivas da Educação Matemática*, 10(24), 699-712. <https://periodicos.ufms.br/index.php/pedmat/article/view/5518/4136>
- De Paula, E. F., & Cyrino, M. C. de C. T. (2019). Identidade Profissional de (futuros) professores que ensinam matemática: uma insubordinação criativa em tempos de resistência. *Perspectivas da Educação Matemática*, 12(30), 636-653. <https://periodicos.ufms.br/index.php/pedmat/article/view/9603>
- De Paula, E. F., & Cyrino, M. C. de C. T. (2020). Aspectos a serem considerados em investigações a respeito do movimento de constituição da Identidade Profissional de professores que ensinam matemática. *Educação (UFSM)*, 45, 1-29. <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/34406>
- Freire, P. (1999). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários para prática educativa*. (13ª ed.). Paz e Terra.
- Ibiapina, I. M. L. M. (2008). *Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos*. Liber Livro.
- Lima, F. J. de (2016). Formação Docente e Subjetividade: Constituindo-se Professor(a) de Matemática a partir de Interloquções Desveladas no PIBID. *Conexões – Ciência e Tecnologia*, 10(4), 92-100. <http://conexoes.ifce.edu.br/index.php/conexoes/article/view/993>

- Marcelo, C. (2009). A identidade docente: constantes e desafios. *Formação Docente*, 1(1), 109-131. <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/8>
- Melo, C. I. B., Silva, S. P., & Falcão, G. M. B. (2021). Identidade e desenvolvimento profissional docente: dinâmica e implicações. *Revista Cocar*. 15(32), 1-21. <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4146>
- Nacarato, A. M. (2020) Narrar-se e constituir-se profissionalmente como professor que ensina matemática. In E. F. De Paula & M. C. de C. T. Cyrino (org.). *Identidade profissional de professores que ensinam matemática em contextos de formação* (pp. 140-158). Pimenta Cultural.
- Nóvoa, A (1995). *Os professores e sua formação*. Publicações Dom Quixote.
- Oliveira, J. L. de, & Melo, C. I. B. de (no prelo). O Pibid e a formação do professor que ensina matemática: influências do subprojeto Matemática/FECLESC na constituição identitária de ex-integrantes.
- Passegi, M. C. da. (2011). A experiência em formação. *Educação*, 34(2), 147-156. <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8697>
- Pimenta, S. G., & Lima, M. S. L. (2009). *Estágio e docência* (4. ed.). Cortez.
- Projeto institucional de Residência Pedagógica (2020). Programa de Residência Pedagógica - PRP. Edital nº 01/2020.
- Ronca, V. de F. C. (2007). *Docência e ad-miração: da imitação à autonomia*. Edesplan.
- Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Vaillant, D., & Marcelo, C. M. (2012). *Ensinando a ensinar: As quatro etapas de uma aprendizagem*. UTFPR.