

A diferença como constituidora da identidade profissional no programa de residência pedagógica

Difference as a constituent of professional identity in the pedagogical residency program

La diferencia como constituyente de la identidad profesional en el programa de residencia pedagógica

La différence comme constituant de l'identité professionnelle dans le programme de résidence pédagogique

Línlya Sachs¹

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Doutorado em Educação Matemática

<https://orcid.org/0000-0001-7826-686X>

Henrique Rizek Elias²

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática

<https://orcid.org/0000-0002-9660-7303>

Resumo

Nesta pesquisa, buscamos compreender a *diferença* como constituidora da identidade profissional na formação inicial em licenciatura em matemática e em contato com professores(as) da educação básica no Programa de Residência Pedagógica. Do ponto de vista teórico, assumimos que os processos de constituição de identidade profissional também se dão nas diversas experiências formativas e perpassam pela ação de diferenciar-se, demarcar fronteiras. Para a produção dos dados, utilizamos o diário de campo elaborado por um residente durante sua vivência no programa, a partir de uma solicitação do docente orientador. A partir da leitura integral do material e seleção de trechos específicos, nossa análise identificou o processo de diferenciação do residente em relação ao professor preceptor como constituição de uma identidade profissional. Ao diferenciar-se, o residente afirma suas crenças (e descrenças),

¹ linlyasachs@yahoo.com.br

² henriqueelias@utfpr.edu.br

suas concepções (de si e da profissão) e seus compromissos políticos com a sociedade em que vive. Ressalta-se, por fim, a importância de que a formação inicial de professores preveja a imersão dos futuros profissionais no ambiente escolar aliada a uma orientação que privilegie a reflexão sobre as vivências, questionando práticas e verdades sobre ser professor.

Palavras-chave: Educação matemática, Programa de residência pedagógica, Diferença, Identidade, Formação inicial de professores(as).

Abstract

In this research, we seek to understand the difference as a constituent of professional identity in mathematics initial education and contact with basic education teachers in the Pedagogical Residency Program. From a theoretical point of view, we assume that the processes of the constitution of the professional identity also occur in the different formative experiences and pass through the action of differentiating oneself, and demarcating borders. As data, we used the field diary prepared by a resident during his experience in the program, based on a request from the advisor. From the complete reading of the material and selection of specific excerpts, our analysis identified the process of differentiation of the resident in relation to the preceptor professor as the constitution of a professional identity. By differentiating himself, the resident affirms his beliefs (and disbeliefs), his conceptions (of himself and the profession) and his political commitments with the society in which he lives. Finally, it is important that the initial education of teachers foresee the immersion of future professionals in the school environment, combined with an orientation that favors reflection on experiences, questioning practices and truths about being a teacher.

Keywords: Mathematics education, Pedagogical residency program, Difference, Identity, Initial teacher education.

Resumen

En esta investigación, buscamos comprender la diferencia como constituyente de la identidad profesional en la educación inicial matemática y el contacto con profesores(as) de educación básica en el Programa de Residencia Pedagógica. Desde un punto de vista teórico, asumimos que los procesos de constitución de la identidad profesional también ocurren en las diferentes experiencias formativas y pasan por la acción de diferenciarse y demarcar fronteras. Como dato se utilizó el diario de campo elaborado por un residente durante su experiencia en el programa, a partir de una solicitud del asesor. A partir de la lectura completa del material y selección de extractos específicos, nuestro análisis identificó el proceso de diferenciación del residente en relación con el profesor preceptor como la constitución de una identidad profesional. Al diferenciarse, el residente afirma sus creencias (y descreimientos), sus concepciones (de sí mismo y de la profesión) y sus compromisos políticos con la sociedad en la que vive. Finalmente, es importante que la formación inicial de los docentes prevea la inmersión de los futuros profesionales en el ambiente escolar, combinada con una orientación que favorezca la reflexión sobre las experiencias, cuestionando prácticas y verdades sobre el ser docente.

Palabras clave: Educación matemática, Programa de residencia pedagógica, Diferencia, Identidad, Formación inicial del profesorado.

Résumé

Dans cette recherche, nous cherchons à comprendre la différence comme constitutive de l'identité professionnelle dans la formation initiale en mathématiques et au contact des enseignants de l'éducation de base dans le programme de résidence pédagogique. Nous supposons, d'un point de vue théorique, que les processus de constitution de l'identité professionnelle se produisent également dans les différentes expériences formatives et passent par l'action de se différencier, de délimiter des frontières. Pour la production des données, nous avons utilisé le journal de terrain préparé par un résident pendant son expérience dans le

Programme, à partir d'une demande du conseiller pédagogique. A partir des analyses effectuées sur le journal, en lisant le matériel dans son intégralité, en sélectionnant des extraits spécifiques, le processus de différenciation du résident par rapport à l'enseignant précepteur comme constitution d'une identité professionnelle a été mis en évidence. En se différenciant, le résident affirme ses croyances (et incroyances), ses conceptions (de lui-même et de la profession) et ses engagements politiques envers la société dans laquelle il vit. Enfin, il est souligné l'importance que la formation initiale des enseignants prévoit l'immersion des futurs professionnels dans le milieu scolaire alliée à une orientation qui privilégie la réflexion sur les expériences, le questionnement des pratiques et des vérités sur le fait d'être enseignant.

Mots clés : Enseignement des mathématiques, Programme de résidence pédagogique, Différence, Identité, Formation initiale des enseignants.

A diferença como constituidora na formação de professores de matemática no Programa de Residência Pedagógica

É vasta a literatura na área de formação de professores a respeito dos processos que constituem uma identidade profissional de professores que ensinam matemática (Oliveira, 2004; Bjuland, Cestari & Borgersen, 2012; Cyrino, 2016, 2017; De Paula & Cyrino, 2020). De acordo com 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 identidade profissional do professor que ensina matemática “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 [...], sendo, portanto, influenciado por diversos sistemas de mediação”

Nesse sentido, são importantes as figuras dos professores formadores, em especial quando se trata da formação inicial. Destacam-se, também, os professores da Educação Básica que recebem, em suas escolas e salas de aula, licenciandos para atuarem como estagiários. Um espaço privilegiado para a construção/desenvolvimento da identidade profissional do professor é o Programa Residência Pedagógica (PRP), instituído no Brasil em 2018, pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Zampieri, Souza e Gama (2021), ao analisarem os relatórios dos licenciandos participantes do PRP da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), concluíram que a socialização entre professores da Educação Básica, professores das Instituições de Ensino Superior e licenciandos está entre as contribuições do PRP para a constituição da identidade docente.

Neste artigo, estamos interessados em compreender a *diferença* como constituidora da identidade profissional daqueles que estão em sua formação inicial em Licenciatura em Matemática e em contato com esses professores da Educação Básica. Para isso, partimos do pressuposto anunciado por Silva (2012, p. 81) de que “a diferenciação é o processo central pelo qual a identidade e a diferença são produzidas”.

Esta pesquisa foi realizada no contexto do PRP desenvolvido por um curso de Licenciatura em Matemática de uma instituição de ensino superior pública³. Utilizamos o diário produzido por um licenciando participante (residente) para a coleta de dados.

A diferença na formação de professores

Os processos de constituição de uma identidade profissional, quando tratamos da formação de professores de matemática, perpassam pela ação de diferenciar-se. Atribuir a si características específicas é, concomitantemente, atribuir a si a ausência de outras características específicas. Entender-se como um professor com determinadas qualidades é, também, entender-se como um professor sem outras qualidades.

Silva (2012) enfatiza a relação de dependência entre identidade e diferença; afirmar uma identidade, porém, tende a esconder essa relação. “Em um mundo imaginário totalmente homogêneo, no qual todas as pessoas partilhassem a mesma identidade, as afirmações de identidade não fariam sentido” (Silva, 2012, p. 75). A diferenciação é, portanto, parte da constituição de uma identidade.

Em geral, consideramos a diferença como um produto derivado da identidade. Nesta perspectiva, a identidade é a referência, é o ponto original relativamente ao qual se define a diferença. Isto reflete a tendência a tomar aquilo que somos como sendo a norma pela qual descrevemos ou avaliamos aquilo que não somos (Silva, 2012, pp. 75-76).

Na medida em que nosso objetivo está em compreender a diferença como constituidora da identidade profissional, faz-se necessário visualizar a sinalização da diferença daquele que se narra. Em outras palavras, “afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora” (Silva, 2012, p. 82).

Não se trata de algo fixo, imutável e definitivo, visto que não há uma essência. Ao contrário, “podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de

³ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada” (Silva, 2012, p. 96). A etapa da formação inicial de professores, que nos interessa aqui, pode ser compreendida como apenas um momento de constituição da identidade, sendo ele mesmo amplo e permeado por múltiplas constituições.

Anuímos com Larrosa (2006, p. 53) que

A formação [...] é uma viagem interior, uma viagem na qual alguém se deixar influenciar a si próprio, se deixa seduzir e solicitar por quem vai ao seu encontro, e na qual a questão é esse próprio alguém, a constituição desse próprio alguém, e a prova e desestabilização e eventual transformação desse próprio alguém.

Na formação inicial de professores, têm possibilidades privilegiadas de um encontro com aquele que se forma, justamente, os já professores – sejam os formadores ou aqueles que atuam na Educação Básica e o recebem para que possa *se tornar* professor. Como diz Larrosa (2006), não se trata de *aprender* a ser professor.

A questão não é que, a princípio, não saibamos algo e, no final, já o saibamos. Não se trata de uma relação exterior com aquilo que se aprende, na qual o aprender deixa o sujeito modificado. Aí se trata mais de se constituir de uma determinada maneira. De uma experiência em que alguém, a princípio, era de uma maneira, ou não era nada, pura indeterminação, e, ao final, converteu-se em outra coisa (Larrosa, 2006, p. 52).

Os encontros podem, então, ressoar de algum modo.

E isso não é feito por imitação, mas por algo assim como por ressonância. Porque se alguém lê ou escuta ou olha com o coração aberto, aquilo que lê, escuta ou olha ressoa nele; ressoa no silêncio que é ele, e assim o silêncio penetrado pela forma se faz fecundo. E assim, alguém vai sendo levado à sua própria forma (Larrosa, 2006, p. 52).

A ressonância se dá, também, como diferenciação, como aquilo que não se deseja para si, que não se quer ser – ao mesmo tempo em que se vislumbra a si de um certo modo.

No caso específico do professor que ensina matemática, Cyrino (2017, p. 704) considera que o movimento de construção/desenvolvimento da identidade profissional “[...] se dá tendo 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”.

Essas crenças e concepções são a respeito da matemática, da profissão, do que significa ser um professor que ensina matemática, do tipo de professor que se quer ser (e do tipo de professor que não se quer ser), do modo como o professor deve ensinar, do seu papel nos processos de ensino e de aprendizagem da matemática (Cyrino, 2017). Tais crenças e concepções influenciam na maneira como o professor lida com os conhecimentos necessários para seu exercício profissional e estão diretamente conectadas ao seu autoconhecimento, isto é, a sua “autoimagem, autoestima, motivação para o trabalho, percepção dos deveres e perspectivas de futuro” (Cyrino, 2017, p. 705). Assim, compreender as crenças e concepções de futuros professores conectadas ao autoconhecimento profissional “[...] pode contribuir para o desenvolvimento da autonomia e do compromisso político do futuro professor” (p. 705).

Ainda de acordo com Cyrino (2017), um instrumento para a coleta de dados com potencial para evidenciar crenças e concepções de futuros professores é a narrativa, uma vez que ela “concede ao autor a possibilidade de escolher os temas e as terminologias a serem usados para explicitar suas reflexões” (p. 709). Na próxima seção, apresentamos o contexto da pesquisa e o uso da narrativa, materializada no formato de um diário de campo, como instrumento de coleta de dados.

Contexto da pesquisa

O Programa de Residência Pedagógica (PRP), instituído e financiado pela Capes, desenhou-se como um espaço formativo nos cursos de Licenciatura, nas diversas áreas, com o objetivo de “aperfeiçoar a formação dos discentes dos cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e que conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente” (Capes, 2018, p. 28).

Espera-se que os licenciandos participantes do PRP, denominados residentes, realizem uma imersão no contexto escolar, com orientação compartilhada de um professor da instituição de ensino superior (docente orientador) e de um professor da Educação Básica (preceptor).

Esta pesquisa foi realizada no âmbito do PRP, desenvolvido em um curso de Licenciatura em Matemática de uma instituição de ensino superior pública. O subprojeto de Matemática, no qual esta pesquisa se insere, constituído de quatro núcleos, cada um com 24 residentes, três preceptores e um docente orientador, teve como objetivo principal fortalecer a aprendizagem da docência na formação inicial, por meio de situações de ensino intencionalmente organizadas de modo colaborativo pelos docentes orientadores e preceptores, em diferentes contextos da realidade educativa.

No núcleo considerado nesta pesquisa, o docente orientador solicitou aos 24 residentes que elaborassem diários de campo, como consta na Figura 1:

Diários de campo
<p>Cada residente deverá ter um diário de campo, para todo o período de Residência Pedagógica. Sugestão: utilizar um caderno apenas para isso.</p> <p>Este deverá ser o espaço onde o residente fará relatos, reflexões, colocará questionamentos e ideias ou projetos para ações futuras. Também é possível “anexar” outros objetos ao diário (como mapas, fotografias, bilhetes etc.).</p> <p>Procure escrever seu diário logo após a vivência. Você pode fazer anotações durante os momentos em que estiver na escola-campo e, depois, com calma, escrever sobre o que viveu.</p> <p><u>Importante:</u> Cada dia na escola deve gerar uma escrita no diário de campo.</p> <p>Abaixo, estão alguns itens que devem estar em seu diário (Lembrando que não deverá estar separado desta forma, mas por dia que foi à escola. Esses itens são apenas para orientá-lo do que, ao menos, deve conter):</p> <ul style="list-style-type: none">• Conhecendo a escola. Inicie seu diário com o dia em que foi conhecer a escola e o professor preceptor. O que viu? O que sentiu? O que espera?• Primeiras impressões. Observar e relatar: dinâmica da escola, horários de funcionamento, de aulas e de intervalos, quem e quantos são os alunos, quem e quantos são os professores de matemática, como são as aulas, que tipos de atividades são desenvolvidas, como é a participação dos alunos, se há inclusão, e outros aspectos que chamem a atenção.• Refletindo sobre sua própria prática. Observar e relatar: como foi sua atuação na proposta de intervenção, quem e quantos são os alunos, o que aconteceu conforme previsto, o que não aconteceu como havia planejado, quais foram as atividades desenvolvidas, como avalia seu primeiro momento como professor, outros aspectos, sentimentos ou reflexões que a intervenção suscitou.

Figura 1.

Instruções para a escrita dos diários de campo (dados dos autores).

Atendendo às instruções, os residentes elaboraram seus diários de campo de distintas formas. Alguns realizaram a atividade de modo menos interessado, apenas para cumprir a

obrigação, apresentando descrições breves das aulas, e outros realizaram reflexões mais profundas sobre o que vivenciavam no PRP. O docente orientador recebia os diários em datas preestabelecidas e retornava-os aos residentes com questionamentos, visando suscitar dúvidas e novas reflexões.

Encontramos, em alguns desses diários, escritas de si em que os residentes se descrevem, narram seus medos, seus anseios, suas incertezas, seus descontentamentos, suas alegrias e suas frustrações. Como a imersão na escola se dá com a supervisão do preceptor, ele assume uma centralidade importante nessas narrativas. Por vezes, está presente um relato da observação de sua atuação enquanto professor; por outras, a recepção de suas orientações para o residente em formação.

O diário se configura como uma escrita autorreferencial, ou uma escrita de si (Gomes, 2004) e, no caso desta pesquisa, registra uma fase específica da formação de futuros professores, durante sua vivência no PRP. Nesse sentido, “defende-se que a escrita de si é, ao mesmo tempo, constitutiva da identidade de seu autor e do texto, que se criam, simultaneamente, através dessa modalidade de ‘produção do eu’” (Gomes, 2004, p. 16).

Dentre os 24 diários disponíveis para a análise, alguns se destacaram pelas descrições detalhadas da atuação dos preceptores e como ela era recebida pelos residentes. Pela limitação de espaço neste artigo, optamos por apresentar apenas um deles, escolhido pela profundidade nas reflexões realizadas, em especial no que se refere ao preceptor.

Inspirados nos exemplos apresentados por Holly e Altrichter (2015) que se utilizam do diário para pesquisa em sala de aula, tomamos esse material como instrumento na coleta de dados qualitativos para atingir o objetivo da pesquisa. De início, foi realizada uma leitura dos registros na íntegra, ressaltando trechos em que o residente abordava ações do preceptor – seja com descrições, elogios, críticas ou reflexões. A partir desse movimento, destacamos excertos

em que a diferenciação enquanto constituidora da identidade profissional sobressai a nosso ver.

Na sequência, apresentamos partes da narrativa presente no diário de campo de um residente do PRP⁴, com alguns trechos literais, e uma análise articulada com o referencial teórico adotado.

Análise dos dados

Primeiro dia na escola. O residente relata em seu diário que confundiu o horário de início da aula. Pensou que começaria às 7h40, mas era às 7h35. Chegou 3 minutos atrasado logo no primeiro dia, entrando na sala às 7h38. Lamenta o atraso. “*Estou aqui como residente, não poderia chegar atrasado*”. Relata que está com sono, que não dormiu direito na noite anterior. Estava ansioso, com medo de o despertador do seu celular não funcionar justo no primeiro dia. “*Graças a Deus, hoje ele quis trabalhar*”, agradece o residente referindo-se ao seu despertador.

Começa a narrar seus sentimentos e suas primeiras impressões sobre a primeira turma que acompanhou, uma turma de primeiro ano do Ensino Médio.

O conteúdo é logaritmo no 1º B, espero que eu aprenda com o professor, já que não me lembro de ter visto no Ensino Médio. Tô nervoso. E se alguém me pedir ajuda e eu não souber? [...] Gosto da maneira que o professor explica. É bem claro, usa giz de várias cores para melhor visualização dos alunos. A sala tem poucos alunos, sobra uma quantidade considerável de mesas e cadeiras. Meu Deus! Estou nervoso. Tomara que ninguém me peça ajuda hoje. [...] Parece que os alunos gostam do professor. [...] Tô mais ansioso ainda por ser Ensino Médio, me misturo entre os alunos. Muitos são até maiores do que eu. E se não me respeitarem quando fizer minha regência?

O residente demonstra insegurança com relação ao seu conhecimento matemático sobre o conteúdo de logaritmo, pois não estudou esse tema no Ensino Médio. E no curso de Licenciatura em Matemática? Não menciona sua formação inicial. Espera aprender logaritmo

⁴ Optamos por adotar o gênero masculino para todas as pessoas que são citadas (docente orientador, professor preceptor e residentes), como forma de preservar o anonimato. Houve consentimento do residente para que o diário de campo fosse objeto de pesquisa.

ali, durante sua observação da aula do professor. Elogia a forma como o professor explica, elenca algumas de suas qualidades: é claro ao explicar e parece se preocupar com os alunos ao utilizar gizes de diferentes cores. Manifesta algumas concepções sobre como ensinar matemática. Tem medo de não ser respeitado pelos alunos quando for o momento de fazer sua regência. Em sua primeira impressão, o residente acredita que os estudantes gostam do professor – talvez pelo fato de ele próprio ter tido uma boa impressão inicial do professor.

O residente acompanha o professor em outras turmas: 2º B, 2º A e 3º A. Foi no 3º A que seu maior medo se concretizou. A primeira de diversas outras vezes.

O professor pediu que eu fosse à lousa corrigir um exercício sem que eu estivesse esperando. Nem havia pensado na resolução. Fiquei vermelho.

O conteúdo era polinômios. Ir à lousa logo no primeiro dia não era algo que o residente queria. Ainda estava se acostumando com o ambiente, se imaginando como professor da turma, se questionando se os estudantes iriam respeitá-lo, quando veio a primeira decepção com o professor. Ele não estava esperando ir à lousa, não havia pensado na resolução do exercício. Não relata em seu diário a sequência desse fato.

Passaram-se alguns dias e outras observações na turma do mesmo professor, até que chegasse o dia da primeira regência. Novamente, nervosismo.

Um pouquinho de nervosismo, apesar de já ter dado regência no semestre passado. Acho que tomei o nervosismo da minha dupla, que nunca conduziu uma aula. A tensão maior se deu pelo conteúdo que ambos não tiveram no Ensino Médio. Era Trigonometria. A temida. Por fim, deu tudo certo, dentro dos conformes. Explicamos e aplicamos exercícios propostos no livro. Assim como o professor faria. Sabemos do intuito da residência pedagógica em utilizar novas metodologias diferentes das tradicionais, mas como o conteúdo é complicado e o professor tradicionalista, seguimos a metodologia dele.

Trigonometria, a temida. O residente deixa claras sua insegurança e sua crença com certos conteúdos matemáticos. Essa insegurança repete-se em outros momentos de seu diário. A Licenciatura em Matemática parece não ter tido impacto na formação matemática do residente, pois ele sempre se queixa de não ter visto o conteúdo no Ensino Médio, mas não

menciona se viu ou não no curso de graduação. Apesar disso, deu tudo certo. Tudo dentro dos conformes, narra o residente. O que seria “dentro dos conformes”? Sim, explicar e depois aplicar exercícios. O tradicional. Uma crença sobre o ensino da matemática. Da mesma maneira como o professor faria, pois o professor era “tradicionalista”. Uma imagem do professor já foi formada. Como o conteúdo era complicado e o professor tradicionalista, foi “natural” escolher por uma aula tradicional.

Novas observações e novas regências aconteceram. Até que o residente finalizou suas regências naquele ano.

Finalizamos as regências. Aparentemente fomos bem. No decorrer delas fomos pegando dicas com o professor e tentamos ao máximo colocar em prática. Dicas do tipo: cores de giz, resolução de exercícios, movimentação e organização na lousa etc.

“Fomos bem”, avalia o residente. No decorrer das regências, aprendizado com o professor. Relata sua tentativa de colocar em prática algumas dicas do professor, elencando aspectos técnicos da prática docente.

No ano seguinte, o residente retorna à escola para acompanhar o mesmo professor. Diversos fatos, relatados no diário, ocorreram e foram importantes para que o residente fosse, cada vez mais, se diferenciando do professor por suas opiniões e postura. Por diversos momentos durante as aulas ou durante os intervalos, surgiram assuntos como aborto, tatuagens, drogas, inclusão de alunos com deficiência na escola. Entendemos não ser necessário trazer para este texto os relatos feitos pelo residente a respeito desses temas, pois não é o foco desta pesquisa. Mas o residente manifesta em seu diário suas diferenças com relação ao professor, explicitando a construção de sua identidade profissional a partir daquilo que ele não quer ser, demarcando fronteiras (Silva, 2012). Manifesta seu compromisso político com a profissão (Cyrino, 2017). Apesar de não apresentarmos esses trechos dos diários aqui, a demarcação da diferença foi explícita em menções como: “Um PROFESSOR [...] com um pensamento

pequeno dessa forma? Fiquei completamente indignado. Caiu drasticamente no meu conceito depois desse relato”.

Nos dias seguintes, a diferença passou a ser cada vez mais evidente.

Nossa vez de ministrar aula de revisão [eram 5 residentes]. Quantia considerável de alunos, apesar de alguns irem só para fazer volume na sala. Durante a aula, um aluno entrou em discussão com um dos residentes em relação ao professor e a forma como dá suas aulas. Reclamou que ele simplesmente corre com o conteúdo e não se certifica se os alunos aprenderam e cobra como se eles tivessem entendido. O estagiário rebateu, dizendo que o professor é um ótimo professor e que não conhecia nenhum outro que conseguia passar o livro didático inteiro em um ano. Por fim, o aluno reconheceu, mas não parecia concordar com isso. [...] Agora, no meu ponto de vista, o professor simplesmente passa o conteúdo por aula e assume que todos entenderam e se não entendeu é porque não tem interesse (na concepção dele). [...] Não tiro toda a razão dele, mas não é bem assim que as coisas funcionam. O aluno ainda disse que várias vezes corria atrás de entender o que era passado e quando conseguia, já estava atrasada no que o professor havia começado e isso desestimula o aluno.

Um aluno reclama que o professor da turma se preocupa mais em cumprir o conteúdo do que com a aprendizagem dos alunos. Outro residente sai em defesa do professor, alegando “*que não conhecia nenhum outro que conseguia passar o livro didático inteiro em um ano*”. Um dilema para todos os professores: cumprir com o conteúdo previsto, mesmo que alguns alunos não estejam compreendendo, ou não trabalhar todo conteúdo e buscar que mais alunos compreendam a matéria? O residente emite sua opinião. Faz questão de deixar claro que, na concepção do professor, se o aluno não entendeu é porque não tem interesse. “*Não é bem assim que as coisas funcionam*”, posiciona-se. Diferença.

Em outro dia, o residente narra um fato que chamou de “Intervenção”.

Desde que se iniciou o projeto [Residência Pedagógica], fomos informados das aplicações das intervenções pedagógicas com planejamento e cordialidade. [...] A aula começava às 9h40. Cheguei às 9h41 e o professor já estava em sala com a lousa cheia. O professor disse para eu ficar na frente, pois ia precisar de mim. Me espantei, pensei que havia combinado algo e eu não estava por dentro disso. Se passaram mais uns 5 minutos e outro estagiário também chegou, enquanto ele [o professor] terminava de anunciar um problema (raramente o enunciado é escrito na lousa). Quando terminou, chamou a nós dois para conversar. Disse que nós teríamos que assumir a classe naquele dia. O assunto era equação do segundo grau. Retornamos à sala, olhamos para a lousa; algumas fórmulas, desenhos de um problema com palavras que não se encaixavam.

Ficamos completamente perdidos. Os alunos esperavam pela resolução daquilo. Até que decidimos procurar na internet outro problema do mesmo assunto. E o fizemos. Conversamos mais durante a hora atividade e na próxima aula, com o primeiro ano, estávamos mais preparados. Fim daquele dia.

O episódio narra um dos maiores medos dele desde o início: ser chamado para tirar dúvidas, resolver um exercício na lousa ou assumir a aula sem estar preparado. Foi o que aconteceu, novamente. O residente relata que o professor não tinha o hábito de escrever os enunciados na lousa, mas que, naquele dia, colocou algumas informações do problema na lousa, “*algumas fórmulas, desenhos de um problema com palavras que não se encaixavam*”. Vulnerabilidade.

Não a vulnerabilidade que enfraquece, susceptibiliza e é paralisante (não procurando tornar “frágil” o formando), mas a que nos permite suspender por alguns instantes, mais ou menos longos, e mais ou menos frequentes, as nossas certezas e convicções. Aquela que nos faz questionar a nós próprios. Também a vulnerabilidade no sentido de nos expormos aos outros e, como tal, podermos tornar-nos ‘alvo de crítica, de contestação’. (Oliveira & Cyrino, 2011, p. 112)

“Ficamos completamente perdidos. Os alunos esperavam pela resolução daquilo”. Era preciso agir. Agir no improviso. Típico de um professor em sala de aula. A saída? “Até que decidimos procurar na internet outro problema do mesmo assunto. E o fizemos”. Os residentes agiram, ministraram a aula. E se prepararam melhor para a próxima. “Fim daquele dia”, mas não era o fim daquele episódio.

Na próxima sexta-feira, outros residentes foram à escola e nos alertaram com o que ouviram:

- Os alunos disseram que não sabíamos resolver a atividade;
- Que ficamos perdidos com o conteúdo.

O professor simplesmente riu e disse que passaria outro problema, semelhante àquele, para que pedissem a nós, residentes, para testar nossa capacidade. Na hora que recebi essas “notícias”, pensei que fosse explodir de raiva. Fizemos um favor a ele, tínhamos que adivinhar os dados do problema e ainda somos tirados de burros? Ele me cansa!!!

Os alunos disseram que os residentes não sabiam resolver a atividade, que ficaram perdidos. O professor riu e queria testar a capacidade deles. Situação difícil para os residentes. Vale lembrar que, desde o primeiro dia como residente naquela escola, na primeira página do

diário, mais precisamente na oitava linha da primeira folha, a questão “*E se alguém me pedir ajuda e eu não souber?*” já foi anunciada. Esse sempre foi o medo do residente. O que o residente mais temia era que os alunos não o respeitassem. E, pela narrativa do residente, o professor parecia não colaborar. Pelo contrário, parecia querer reforçar uma crença comum de que o professor sabe de tudo, como se não precisasse se preparar, se planejar. “*Ele me cansa!!!*”, desabafa. Diferença.

Na sequência do diário, o episódio que chamou de “Desmotivação”. O residente parou de colocar datas e passou a dar nomes a alguns episódios. A desmotivação demarca a diferença, aquilo que o residente não quer ser.

Desde que ingressei na universidade, tenho dito não pretender assumir uma sala de aula. Com o passar dos semestres, cheguei ao estágio. Disseram que ali, eu poderia mudar de ideia e me apaixonar pela sala de aula. Depois, entrei para o Pibid e, agora, o Residência Pedagógica. Todas essas etapas me deixaram com uma certeza maior ainda: se possível, não darei aula!

[...] Tenho medo de me tornar o professor que só quer concluir a ementa e ter alunos que só estão ali por presença. [...] E também não me sinto segura matematicamente para assumir uma turma.

O residente manifesta não ter interesse em ser professor e diz que isso vem desde quando ingressou na Licenciatura em Matemática. Mesmo nos momentos em que o curso poderia modificar essa falta de interesse – nos estágios, na vivência no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) e no Programa de Residência Pedagógica – isso não ocorreu. Pelo contrário, deram mais certeza ao residente de que “*se possível, não darei aula!*”.

Algumas justificativas foram dadas. Medo de se tornar o professor que não deseja. Medo de se tornar o professor que só quer concluir a ementa. Medo de se tornar o professor que observou durante o PRP. Medo também de ter alunos desinteressados, fato que já havia sido manifestado em trechos anteriores do diário, quando, ao narrar a aula de revisão que ministraria, escreveu “*Quantia considerável de alunos, apesar de alguns irem só para fazer*

volume na sala”. E, também, a insegurança com relação ao conhecimento matemático para ensinar, diversas vezes manifestadas.

Apesar disso tudo, nas últimas folhas de seu diário, nos últimos dias do PRP, um relato com um fio de esperança. O momento de se diferenciar do professor na prática, na ação. Claro que dentro dos limites daquele contexto em que vivia, um residente que observava e, de vez em quando, assumia algumas regências.

Nesse dia, entrei na sala e me sentei no fundo da classe, em seguida entraram os alunos que ocupariam as mesas ao meu lado. Eram os alunos que o professor já diz reprovados. São os únicos que continuarão no 1º [primeiro ano do Ensino Médio], pois eles não entregam as atividades, então, não dá para atribuir nota máxima em algo que não foi entregue. [...] Notei que eles sentariam ao meu lado e disse: “- Sentei aqui para ajudar vocês!”. Na mesma hora, eles abriram o caderno e disseram: “- Então, vamos”. Participaram da explicação, quando um não entendia do jeito que eu explicava, o outro tentava ajudar de outra forma. Assim seguimos duas aulas. Os dois alunos que nem ficavam dentro da sala, se concentraram o tempo todo nas atividades e faziam comentários de felicidade por entenderem o que estavam fazendo. Que ao meu ver, entenderam muito mais fácil que outros alunos que o professor julga melhores. Acredito que a questão deles é a simples atenção de falar “- Vamos” e realmente estar ali para ajudar, sem menosprezar e mostrar que são capazes. Senti grande satisfação em fazer isso.

Nesse trecho, o residente buscou mostrar qual o professor quer ser em contraposição àquele que não quer ser. Se o professor da turma diz que esses são os alunos reprovados, que não aprendem por não estarem interessados, foram esses que o residente quis dizer “*Sentei aqui para ajudar vocês!*”. E ajudou. E eles ficaram felizes por entenderem o que estavam fazendo. Aqui, talvez, o residente tenha se visto nos alunos que, para o professor, já estavam reprovados. Talvez o residente tenha sentido na pele a reprovação quando, segundo relatos de outros residentes, o professor riu e quis testar sua capacidade. No entanto, sabendo de sua capacidade, o residente parece ter tentado mostrar (para si mesmo) que os alunos ditos reprovados também tinham capacidade, mas que o professor não estava sabendo aproveitá-la. Um modo de ser professor vai se constituindo.

Última página do diário. Última regência. O residente não descreveu muitos detalhes, foi bastante sucinto.

Chegamos à sala, nenhum dos alunos mostrou muito interesse, pedíamos para se separarem em grupos e nada acontecia. Até que, com muito custo, se dividiram. Ensinamos as dobraduras e propomos a atividade. Quando pegaram o jeito de fazer as peças, se entregaram, se deixaram levar; fizeram um desafio entre eles de quem faria o menor cubo, o menor sapo, a menor borboleta... Pela primeira vez vi todos os alunos interessados em algo. Todos. Sem exceção. Encerrei com um sentimento gratificante.

Depois de sentar e tentar ajudar alguns dos alunos considerados reprovados, em sua última regência, o residente tentou buscar a atenção de toda a turma. Algo difícil, mas que, “*com muito custo*”, parece ter dado certo. “*Pela primeira vez vi todos os alunos interessados em algo*”. Uma meta atingida. “*Todos. Sem exceção*”, parece ter sido mais um desabafo. Fim do diário. Um fim “*com um sentimento gratificante*”.

Como afirma Larrosa (2006), não se trata de não saber algo de início e, no final, saber, ter aprendido; trata-se de se constituir de certa maneira. Essa constituição, constante, é visível no decorrer do diário desse residente: da primeira à última folha, vê-se mudanças. Do nervosismo, da ansiedade, da insegurança e do medo à realização.

Considerações finais

Nesta pesquisa, buscamos compreender a *diferença* como constituidora da identidade profissional na formação inicial em Licenciatura em Matemática e em contato com professores da Educação Básica no Programa de Residência Pedagógica. Para isso, foi utilizado o diário de campo construído por um residente durante sua vivência no Programa, a partir de uma solicitação do docente orientador.

Destacou-se, a nosso ver, o *processo de diferenciação* do residente em relação ao professor preceptor: de início, havia uma admiração daquele que já era professor, sabia os conteúdos matemáticos, explicava-os de forma clara e mantinha a lousa organizada; depois, algumas situações fizeram o residente se questionar sobre a forma de ser professor – como a

opção por abordar todos os conteúdos da ementa sem grande preocupação com os estudantes que apresentavam mais dificuldade na compreensão; por fim, o residente passou a realçar sua diferença no modo de pensar sobre diversos assuntos, culminando em uma forma de agir diferente da dele nos momentos limitados em que havia alguma autonomia na sala de aula – optando por incluir todos os estudantes, mesmo aqueles considerados já reprovados pelo professor, na aprendizagem matemática.

Esse processo, narrado no diário de campo, pode ser entendido como a constituição de uma identidade profissional. Ao se diferenciar, o residente afirma suas crenças (e descrenças), suas concepções (de si e da profissão) e seus compromissos políticos com a sociedade em que vive. Nesse caso específico, passa, inclusive, pela demarcação do não desejo de ser professor.

Para finalizar a discussão aqui iniciada, ressaltamos a importância de que a formação inicial de professores preveja a imersão dos futuros profissionais no ambiente escolar aliada a uma orientação que privilegie a reflexão sobre as vivências, questionando práticas e verdades sobre ser professor. A imersão por si não induz a esses questionamentos; ao contrário, pode reproduzir comportamentos sem a devida atenção ou criticidade. Os espaços de discussão entre formadores e professores em formação, além de fundamentos históricos, teóricos e filosóficos para tal, são importantes para que a reflexão ocorra. Alguns instrumentos também podem ser utilizados como instigadores de um repensar das vivências e aqui destacamos aqueles que possibilitam a escrita de si, como diários, cartas, memórias ou narrativas autobiográficas.

Referências

- Bjuland, R., Cestari, M. L. & Borgersen, H. E. (2012) Professional mathematics teacher identity: Analysis of reflective narratives from discourses and activities. *Journal of Mathematics Teacher Education*, New York, 15 (5), 405-424.
- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). (2018). Portaria nº 38. *Diário Oficial da União*, 41 (1), 28.
- Cyrino, M. C. C. T. (2016) Mathematics teachers' professional identity development in communities of practice: reifications of proportional reasoning teaching. *Bolema*, 30 (54), 165-187.

- Cyrino, M. C. C. T. (2017) Identidade profissional de (futuros) professores que ensinam Matemática. *Perspectivas da Educação Matemática*, 10 (24), 699-712.
- De Paula, E. F. & Cyrino, M. C. C. T. (2020). Aspectos a serem considerados em investigações a respeito do movimento de constituição da Identidade Profissional de professores que ensinam matemática. *Educação*, 45 (1), e28/ 1-29.
- Gomes, A. C. (2004). Escrita de si, escrita da História: a título de prólogo. In A. C. Gomes (org.). *Escrita de Si, escrita da História* (pp. 7-24). Editora FGV.
- Holly, M. L. & Altrichter, H. (2015). Diários de Pesquisa. In B. Somekh & C. Lewin (org.). *Teoria e Métodos de Pesquisa Social* (pp. 79-89). Editora Vozes.
- Larrosa, J. (2006). *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Autêntica.
- Oliveira, H. (2004). Percursos de identidade do professor de Matemática em início de carreira: O contributo da formação inicial. *Quadrante*, 13 (1), 115-145.
- Oliveira, H. M. & Cyrino, M. C. C. T. (2011). A formação inicial de professores de Matemática em Portugal e no Brasil: narrativas de vulnerabilidade e agência. *Interacções*, 7 (18), 104-130.
- Silva, T. T. (2012). A produção social da identidade e da diferença. In T. T. Silva (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais* (pp. 73-102). Editora Vozes.
- Zampieri, M. T., Sousa, M. do C. & Gama, R. P. (2021). Estágio compartilhado e a constituição da identidade docente: programa residência pedagógica em matemática na UFSCar. In E. R. Navarro & M. do C. Souza (org.). *Educação matemática em pesquisa: perspectivas e tendências - Volume 1* (pp. 347 – 371). Editora Científica Digital.