

ASPECTOS DA IDENTIDADE PROFISSIONAL MANIFESTADOS POR FUTUROS PROFESSORES DE MATEMÁTICA EM REFLEXÕES A RESPEITO DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO

Paulo Henrique Rodrigues
Universidade Estadual de Londrina
E-mail: paulohr_91@yahoo.com.br

Julio Cezar Rodrigues de Oliveira
Universidade Estadual de Londrina/ Secretaria Estadual de Educação do Paraná
E-mail: julioeconomist@hotmail.com

Márcia Cristina de Costa Trindade Cyrino
Universidade Estadual de Londrina
E-mail: marciacyrino@uel.br

Resumo: Este trabalho apresenta resultados de uma pesquisa desenvolvida em uma turma de um 4º ano do curso de Matemática – Habilitação Licenciatura, da Universidade Estadual de Londrina - UEL, que teve como objetivo analisar aspectos da identidade profissional manifestados por futuros professores de Matemática em reflexões a respeito do Estágio Curricular Supervisionado. A coleta das informações ocorreu durante as aulas da disciplina Metodologia e Prática de Ensino de Matemática com Estágio Supervisionado II, e foi realizada por meio de gravações em áudio e anotações nos diários de campo dos pesquisadores. A análise foi realizada a partir de reflexões dos futuros professores de Matemática, que possibilitaram a identificação de aspectos de suas identidades profissionais. Tais aspectos foram discutidos e se relacionaram com as crenças, a auto-imagem, as experiências, os contextos, o reconhecimento de tarefas, e as perspectivas futuras.

Palavras-chave: Educação Matemática; Identidade Profissional; Formação Inicial de professores de Matemática; Estágio Curricular Supervisionado.

1. Introdução

O Estágio Curricular Supervisionado (ECS) representa uma das dimensões da prática nos cursos de licenciatura (BRASIL, 2002). É um dos momentos importantes da formação inicial de professores de Matemática, por possibilitar que eles tenham a oportunidade de experienciar o campo de sua futura atuação profissional.

Considerando os diferentes contextos constituintes do cenário educativo brasileiro, nos quais os futuros professores estarão imersos, cada instituição de Ensino Superior tem um modelo de ECS proposto em seus projetos políticos pedagógicos (PPP). Mesmo diante de uma diversidade em termos desses modelos, é possível reconhecer algumas **ações** que são recorrentes em tal contexto, como: Estágio de Observação; Orientação e Preparação das aulas de Regência; Estágio de Regência; elaboração de Relatório Final de Estágio (TEIXEIRA,

2013). Tais

ações, segundo Teixeira (2013), podem contribuir para o desenvolvimento da identidade profissional de futuros professores de Matemática.

Além dessas ações que já são propostas, é possível pensar em outras que podem ser desenvolvidas em contextos formativos relacionados ao ECS e que visam ao desenvolvimento/manifestação de aspectos da identidade profissional. Uma possibilidade de ação em contexto formativo, investigada nesse trabalho, refere-se à discussão dos futuros professores de suas reflexões a respeito das experiências vivenciadas no Estágio de Observação, na orientação e preparação das aulas de regência e o no Estágio de Regência. Diante disso, analisamos neste artigo aspectos da identidade profissional manifestados por futuros professores, a partir dessas discussões e reflexões. Para isso apresentamos na sequência um quadro teórico sobre a identidade profissional do professor, seguido dos procedimentos metodológicos adotados na pesquisa e da análise realizada. Por fim, apresentamos as considerações finais.

2. Identidade Profissional do professor

Assumindo um pressuposto de que o ensino implica, por parte do professor, em compromisso e responsabilidade para com os alunos, colegas, pais e sociedade, e que, portanto, envolve também aspectos morais, políticos e emocionais (KELCHTERMANS, 2009), alguns autores têm investigado a identidade profissional na formação do professor, no sentido de considerar que a profissão docente envolve outros aspectos além do domínio e reprodução de conhecimentos, habilidades e atitudes (BEIJAARD; MEIJER; VERLOOP, 2004; LASKY, 2005; KELCHTERMANS, 2009; CYRINO, 2013; MÄRZ; KELCHTERMANS, 2013).

Beijaard, Meijer e Verloop (2004), em uma revisão de literatura, apontam que, embora existam diferentes interpretações a respeito da identidade profissional, algumas características comuns podem ser consideradas como recorrentes. O fato de a identidade não ser um atributo fixo de uma pessoa, mas um fenômeno relacional, cujo desenvolvimento se dá por meio de um processo contínuo em um campo intersubjetivo, em que o sujeito interpreta a si mesmo como certo tipo de pessoa e é reconhecido como tal em diferentes contextos, é exemplo de uma dessas características. Esses autores, a partir dessa revisão, identificam quatro características para identidade profissional do professor (Quadro 1).

Quadro 1: Características da identidade profissional do professor.

Característica	Descrição
1	Identidade é um processo contínuo dinâmico de (re)interpretação de experiências, o

	que implica em considerar o desenvolvimento do professor como algo que nunca se encerra. A formação da identidade profissional não responde apenas a pergunta: “Quem sou eu neste momento?”, mas também a pergunta: “quem eu quero ser?”.
2	A identidade profissional considera tanto os aspectos pessoais quanto os contextuais. Espera-se que os professores pensem e se posicionem profissionalmente, contudo, não apenas por características profissionais que são prescritas, como conhecimentos e atitudes. Os professores diferem-se na forma como lidam com essas características e tal diferença é explicada por meio do valor que eles atribuem pessoalmente a elas.
3	A identidade profissional do professor consiste em sub-identidades que podem ou não se harmonizar. Sub-identidades referem-se às relações e aos contextos diferentes nos quais estão envolvidos os professores. Algumas das sub-identidades podem representar o centro da identidade do professor, enquanto que outras podem ser mais periféricas. É essencial para o professor que suas sub-identidades estejam bem equilibradas. Contudo, por vezes, é recorrente o conflito entre elas, como quando algumas mudanças profissionais são impostas aos professores, ou em contextos de formação inicial, em que a iniciação à docência se faz presente.
4	Agência é um elemento importante da identidade profissional, que indica que os professores precisam ser ativos em seus respectivos processos de formação. Várias são as possibilidades para os professores exercerem agência, dependendo dos objetivos e fontes disponíveis. Nessa direção, a identidade profissional não é algo que os professores têm, mas algo que eles utilizam para dar sentido a si mesmos como professores.

Fonte: Beijaard, Meijer e Verloop (2004).

Lasky (2005) aponta que a identidade profissional do professor é um modo com que os professores se definem e definem os outros. É uma construção auto-profissional que se desenvolve ao longo das fases da carreira e pode ser influenciada pela escola, reformas curriculares e contextos políticos. Para Lasky (2005), a identidade profissional é um aspecto da capacidade individual que o sujeito traz consigo mesmo para o ensino. Assim, inclui compromisso pessoal, vontade de desenvolver aprendizagens sobre o ensino, o conhecimento sobre os currículos, as crenças, os valores, os conhecimentos pedagógicos e da área específica, experiências, bem-estar emocional e vulnerabilidade¹ profissional.

Kelchtermans (2009) coloca que o professor, durante sua carreira, e também na formação inicial, desenvolve um quadro interpretativo pessoal, que é

[...] um conjunto de cognições, de representações mentais que funciona como uma lente através da qual os professores olham para seu trabalho, dão sentido a ele e atuam nele. Esse quadro, portanto, orienta suas interpretações e ações em situações específicas (contextos), mas é ao mesmo tempo também, modificado por e resultante dessas interações significativas (que fazem sentido) com esse contexto. Como tal, é tanto uma condição para [a interação], como um resultado da interação, e representa o – sempre preliminar – 'sedimento mental' da aprendizagem e desenvolvimento do professor ao longo do tempo (KELCHTERMANS, 2009, p. 260-261, tradução nossa).

Esse quadro, segundo este autor, possui duas principais dimensões, que são inter-relacionadas: a auto-compreensão profissional e a teoria educacional subjetiva. A teoria

¹ Segundo Oliveira e Cyrino (2011) vulnerabilidade é uma experiência que nos permite suspender por alguns instantes, mais ou menos certezas e convicções. Uma experiência que nos faz questionar a nós próprios, no sentido de nos expormos aos outros e, como tal, podermos tornar-nos alvo de crítica.

educacional

subjéctiva refere-se às crenças, concepções e conhecimentos que o professor manifesta/desenvolve nos contextos profissionais. A auto-compreensão profissional, por sua vez, que é o que o autor considera como “identidade profissional²”, refere-se tanto a compreensão que uma pessoa tem de si mesmo em um determinado momento no tempo (produto), como o fato de que esse produto é resultado de um processo contínuo de produção de sentido para suas experiências e de impacto sobre si mesmo. A auto-compreensão possui cinco componentes, que são descritos no Quadro 2.

Quadro 2: Componentes da auto-compreensão profissional ou identidade.

Componentes	Descrição
Auto-imagem	Componente descritivo que diz respeito ao modo com que os professores em formação representam-se a si mesmos como professores.
Auto-estima	Intimamente ligada à auto-imagem, é o componente avaliativo da auto-compreensão. A auto-estima diz respeito à valorização do desempenho do professor no trabalho que realiza (“quão bem eu estou fazendo meu trabalho como professor?”).
Motivação de trabalho	É o componente de convicção da auto-compreensão, que se refere aos motivos ou unidades que incentivam as pessoas para escolher ser professores, para ficar no ensino ou desenvolver outras carreiras.
Reconhecimento de tarefas	É o componente normativo da auto-compreensão que diz respeito ao que constitui o programa profissional, tarefas ou deveres dos professores para desenvolver um bom trabalho. Reflete as respostas dos professores a questões como: “o que preciso fazer para ser um bom professor?”, “quais são as tarefas que devo desenvolver para ter a sensação de que meu trabalho é bem feito?”, etc.
Perspectivas futuras	É o componente temporal da auto-compreensão que releva expectativas de um professor sobre o seu futuro no trabalho (“como eu me vejo como um professor nos próximos anos e como eu me sinto sobre isso?”).

Fonte: (KELCHTERMANS, 2009; MÄRZ, KELCHTERMANS, 2013)

Cyrino (2013) assume a identidade profissional como um

[...] conjunto de crenças/concepções interconectadas e de conhecimentos a respeito do seu ofício (conhecimento do conteúdo, conhecimento pedagógico, conhecimento curricular, e compreensão acerca da estrutura da disciplina e das práticas concorrentes à sala de aula) bem como a autonomia e o compromisso político. (CYRINO, 2013, p. 5201)

Diante dos diferentes aspectos que se relacionam à identidade profissional destacados por esses autores (BEIJAARD; MEIJER; VERLOOP, 2004; LASKY, 2005; KELCHTERMANS, 2009; CYRINO, 2013; 2016; MÄRZ; KELCHTERMANS, 2013), pretendemos identificar indícios de sua manifestação em reflexões de futuros professores de Matemática sobre o ECS.

² Kelchtermans (2009) faz uma crítica ao termo “identidade”, no sentido de que ele pode ser associado a algo de natureza estática, que pode desconsiderar ou ignorar, implicitamente, a natureza dinâmica e biográfica dessa dimensão do quadro interpretativo pessoal. Como no Brasil, de modo geral, os autores têm optado, considerando a natureza dinâmica e biográfica, pela utilização da expressão “identidade profissional” ao invés de “auto-compreensão profissional”, optamos por utilizar a primeira expressão.

3. Procedimentos Metodológicos

A presente pesquisa ocorreu no contexto de uma turma de 4º ano do Curso de Matemática – Habilitação Licenciatura, da Universidade Estadual de Londrina - UEL, composta por 10 futuros professores que cursavam a disciplina Metodologia e Prática de Ensino de Matemática com Estágio Supervisionado II. Tal disciplina situa-se no contexto do ECS nessa Universidade.

Na UEL, os futuros professores desenvolvem O ECS em duplas, no terceiro e no quarto ano do curso de Matemática. Em cada ano, os futuros professores desenvolvem Estágio de Observação em escolas de sua escolha. Na sequência, eles elaboram, sob orientação de um professor da universidade e do coordenador o estágio, planos de aula para o Estágio de Regência. O Estágio de Regência acontece aos sábados, em uma mesma escola, para todos os futuros professores e consiste no desenvolvimento de oficinas temáticas em perspectivas alternativas para o ensino de Matemática. Usualmente, são desenvolvidas três oficinas, com 4 horas aula, em três sábados, envolvendo conteúdos de matemática do Ensino Fundamental (estágio do 3º ano) e do Ensino Médio (estágio do 4º ano). Após o Estágio de Regência, os futuros professores são orientados a escreverem o Relatório Final que tem as características de uma monografia. As disciplinas Metodologia e Prática do Ensino de Matemática com Estágio Supervisionado I (3º ano) e II (4º ano), têm como um de seus papéis instrumentalizar, do ponto de vista teórico e prático, os futuros professores para o trabalho a ser desenvolvido no âmbito do ECS.

O trabalho que viabilizou a escrita desse artigo foi desenvolvido nessa disciplina no 4º ano. Ele foi dinamizado pelos dois primeiros autores desse artigo e realizado após o desenvolvimento do Estágio de Observação, da orientação e preparação das aulas de regência e o do Estágio de Regência e consistiu em reflexões sobre essas ações. A coleta de dados ocorreu durante quatro encontros de 3 horas e trinta minutos cada foram utilizadas gravações em áudio dos encontros e anotações no diário de campo dos pesquisadores.

A proposta de trabalho feita aos futuros professores consistia em uma apresentação, em duplas, de aproximadamente 45 minutos, com descrição e reflexão das oficinas desenvolvidas no Estágio de Regência. Para a realização do trabalho, foram entregues algumas questões sobre que aspectos deveriam ser contemplados na apresentação, dentre eles: as características das oficinas trabalhadas no estágio (estratégia metodológica, conteúdos matemáticos, dinâmica da aula, entre outros), a aceitação dos alunos em relação às oficinas, às expectativas dos estudantes em relação ao desenvolvimento das oficinas, as dificuldades vivenciadas no decorrer do estágio, e outros aspectos relacionados ao ECS.

O objetivo desse trabalho foi, a partir das respostas dos futuros professores para as questões durante as apresentações, o de socializar de modo construtivo suas experiências e fomentar reflexões e discussões. Para análise, identificamos pelo menos um episódio por dupla que evidenciasse aspectos relacionados à identidade do profissional do professor. Sendo assim, tomamos a apresentação em duplas dos estudantes como unidades de análise e organizamos a análise em torno das reflexões, na sequência, das seguintes duplas: Maya e Everton, Luiza e Cecília, Dirce e Cláudia, Roberta e Charlene e Fabrício e Waldir³.

4. Aspectos da identidade profissional manifestados por futuros professores de Matemática em reflexões sobre o Estágio Supervisionado

Nessa seção apresentamos a análise realizada, que buscou a identificação e discussão de aspectos da identidade profissional manifestados em reflexões sobre o ECS. Na subseção 4.1, apresentamos a análise realizada a partir das reflexões de Maya e Everton.

4.1 Dupla 1: Maya e Everton

Maya e Everton trabalharam com duas oficinas⁴, em um primeiro ano do Ensino Médio, em dois sábados distintos. Na primeira delas, o tema foi geometria não euclidiana e a estratégia de ensino utilizada foi o “Ensino Exploratório”, atrelado à utilização de materiais manipuláveis. A segunda, cuja estratégia de ensino escolhida foi “Investigação Matemática”, não possuía um tema central envolvido, mas envolveu vários conceitos matemáticos como equação, área, proporcionalidade, dentre outros.

Em um determinado momento da apresentação, Maya apresenta a seguinte reflexão:

Maya: Enquanto a gente elaborava a primeira [oficina], já pensava na segunda [oficina]. No final [da elaboração da primeira oficina] já tínhamos as duas. Achemos que a primeira seria mais interessante para os alunos, que eles iriam gostar mais, por conta do material manipulável, por ter várias bolinhas, barbantes e tal, por ser uma coisa diferente. A segunda tinha a investigação, mas a gente acreditava que eles iriam gostar mais da primeira. Mas foi o contrário.

Nesse momento, Maya apresenta indícios de uma possível crença, que faz parte de sua identidade profissional (CYRINO, 2013), de que a utilização de materiais manipuláveis em sala de aula é um dos modos de chamar a atenção dos alunos e que tais materiais tornam uma aula de Matemática mais interessante aos estudantes. Acreditamos que o Estágio de Regência pode ter sido configurado para Maya como um momento de (re)interpretação de experiências (BEIJAARD; MEIJER; VERLOOP, 2004), na medida que chegou à conclusão de que, comparando as duas

³ Os nomes são fictícios e foram escolhidos pelos próprios futuros professores.

⁴ Em decorrência da greve, os futuros professores só desenvolveram duas oficinas em 2015.

oficinas, os alunos

tenham gostado mais da segunda, que não indicava uso de material manipulável. Nas discussões notamos que ela pode ter concluído que não há regra, que a preferência dos alunos é pessoal e que depende, também, dentre outros aspectos, do contexto no qual estão imersos.

Além disso, a escolha de Everton e Maya em utilizarem materiais manipuláveis em uma das oficinas pode estar relacionada a uma ação que pensaram em implementar no âmbito do ECS, que refletisse o desenvolvimento de um bom trabalho enquanto professores, a partir de suas crenças. Tal possibilidade se relaciona ao que Kelchtermans (2009) coloca como reconhecimento de tarefas, um componente da auto-compreensão ou da identidade profissional.

Em outro momento da apresentação, Everton disse:

Everton: *Eu tenho uma boa relação com os alunos. Até hoje quando eu vou lá e encontro com eles nas quartas feiras [no PIBID] ‘e aí beleza e tal’... Tem alunos do ano passado que, quando encontro com eles, comentam ‘ah, você é aquele cara lá’ [referindo-se a visão que os alunos têm dele enquanto estagiário]... Só que assim, eles têm dificuldade para entender o que eu falo, eu não sei... Eu acho que não dá para fazer nada, eu falo do jeito que eu falo!*

Everton reconhece que os alunos possuem dificuldades para compreender o que ele diz. Esse reconhecimento se deu a partir dos comentários de seus alunos e de seus colegas nas apresentações que subsidiaram a escrita desse artigo. Porém, quando Everton diz “*Eu acho que não dá para fazer nada, eu falo do jeito que eu falo!*”, interpretamos que ele se sente surpreso frente a esse tipo de constatação, de que as pessoas têm dificuldades para compreender o que ele diz, como se sua auto-imagem não fosse coerente à visão que as pessoas têm dele.

Compreendemos que esse conflito é inerente a sua identidade profissional, uma vez que tal processo pode ser influenciado pela visão que cada sujeito tem de si mesmo, bem como pela visão que os outros têm desse sujeito (BEIJAARD; MEIJER; VERLOOP, 2004; LASKY, 2005, KELCHTERMANS, 2009). No entanto, ainda que reconheça o conflito, ao dizer que “*Eu acho que não dá para fazer nada, eu falo do jeito que eu falo!*”, Everton parece não querer mudar essa situação, que não pretende modificar o modo com que fala. Nesse caso, é possível que a resistência às mudanças profissionais também seja um aspecto de sua identidade profissional. Contudo, a continuidade desse conflito, explicitada por meio das visões que as pessoas tem de sua prática, pode se configurar, durante sua trajetória enquanto professor, em experiências de vulnerabilidade (OLIVEIRA; CYRINO, 2011), que possibilitam com que suas ações sejam (re)pensadas e modificadas, a partir do questionamento de suas certezas e convicções.

4.2 Dupla 2: Luiza e Cecília

Luiza

e Cecília desenvolveram duas oficinas, em dois sábados distintos, em um segundo ano do Ensino Médio. A primeira oficina teve como tema Números e Álgebra e foi preparada e implementada na perspectiva de ensino denominada “Investigação Matemática”. A perspectiva de ensino utilizada na segunda oficina foi “Resolução de Problemas” e o tema escolhido foi Análise Combinatória.

Sobre a segunda oficina, Cecília e Luiza apresentam as seguintes reflexões:

Cecília: *Na oficina 2, teve uma divergência nas opiniões. Eu fiquei um pouco triste na oficina 2, quando eles estavam fazendo as tarefas, porque teve alguns grupos que... Sei lá... Nem repetiam a tarefa anterior. Eles nem pensavam em usar a fórmula da tarefa anterior. A formalização da tarefa anterior. Eles utilizaram coisas completamente diferentes. Eu fiquei um pouco triste. Eu esperava um pouco mais deles. Eu acho até que esse foi um erro meu, de esperar mais dos alunos...*

Maya: *Eu não entendi a divergência.*

Luiza: *Eu não fiquei triste com o que eles fizeram. Eu não me decepcionei, porque a gente já sabia que era uma turma noturna. E pelo que acredito... Que me falam... O pessoal da noite trabalha o dia inteiro, eles já vão cansados... E aí eles não têm tanto interesse. Daí eu já fui preparada que eles iam ter dificuldade e que eu ia ter que ficar em cima... Então eu não fiquei desapontada ou decepcionada, até porque a Análise Combinatória é um conteúdo que eu considero difícil, e que muita gente tem dificuldade mesmo.*

Cecília, ao compartilhar que ficou triste com o desempenho dos alunos em sala de aula, compartilha um aspecto de sua identidade profissional: o fato de se importar muito com o desenvolvimento de seus alunos, a ponto de se frustrar, de ficar triste, quando eles apresentam dificuldades. Ao manifestar sua decepção pelo fato de os alunos não utilizarem os conceitos matemáticos que foram sistematizados na tarefa anterior, por preferirem utilizar estratégias informais sem ligações com o que foi estudado naquele momento, revela uma (re)interpretação de experiências (BEIJAARD; MEIJER; VERLOOP, 2004), ou uma situação de vulnerabilidade (LASKY, 2005), em que ela, de modo geral, questiona suas crenças e reflete a respeito de que a decepção pode ter sido consequência de um “erro” dela, ao esperar demais dos alunos. Parece-nos que ela toma como conclusão desse episódio, que não deve esperar tanto dos alunos a esse ponto, configurando outro aspecto de sua identidade, relacionado a perspectivas futuras, no sentido de que no futuro ela não queira, novamente, cometer o mesmo “erro”.

Luiza, por sua vez, apresenta outro aspecto de sua identidade profissional: o de analisar o contexto no qual está atuando para fazer inferências quanto às produções dos estudantes. Interpretamos isso, porque ela preferiu analisar o contexto no qual os alunos estavam imersos, que eram estudantes do período noturno, que trabalhavam o dia todo e que poderiam ter dificuldades por conta do conteúdo ser difícil, para poder pensar em ações frente às produções dos alunos. O contexto da oficina influenciou o tipo de ação que Luiza desenvolveria, indicando

um aspecto

recorrente no âmbito da identidade profissional que é a consideração de que os diferentes contextos nos quais o professor está envolvido influenciam o desenvolvimento de sua identidade profissional (BEIJAARD; MEIJER; VERLOOP, 2004; LASKY, 2005; KELCHTERMANS, 2009; CYRINO, 2013; MÄRZ; KELCHTERMANS, 2013).

4.3 Dupla 3: Dirce e Cláudia

Dirce e Cláudia desenvolveram as duas oficinas na perspectiva da Resolução de Problemas em um primeiro ano do Ensino Médio. Os temas escolhidos por elas na primeira oficina foram Função Afim, Sequência e Progressão Aritmética (PA) e, na segunda oficina, Função Exponencial, Sequência e Progressão Geométrica (PG).

Sobre as características das duas oficinas, Cláudia e Dirce apresentam as seguintes reflexões:

Dirce: *A gente precisava, em cada oficina, chegar na tarefa 3 [elas precisavam da sistematização de uma tarefa para prosseguir para a outra]. O nosso objetivo era relacionar os diferentes conceitos [sistematizados em cada uma das tarefas: função afim, sequência e PA]. Então, no primeiro dia foi correria... Quando tocou o sinal, tínhamos acabado de escrever a relação [entre os conteúdos].*

Cláudia: *A gente queria relacionar função, sequência e PA com função afim. E depois função exponencial, sequência e PG.*

Paulo: *Teve algum motivo para vocês relacionarem assim?*

Cláudia: *Nas aulas da Márcia [terceira autora do artigo e professora regente da turma], ela fala da necessidade de articular os conteúdos para otimizar tempo na sala de aula... E aí a gente se interessou.*

Dirce: *Ao invés de fazer [só] PA e PG, já ir relacionando com outros conteúdos. [...] Em praticamente todos os livros didáticos tinham os conteúdos relacionados, mas era assim, sabe uma nota de rodapé, ou algo bem pequeno? Tinha lá um capítulo inteiro de função, outro capítulo inteiro de PA, mas não a relação que a gente queria...*

Márcia, já há muitos anos, leciona essa disciplina no quarto ano do curso de Matemática Licenciatura da UEL. É recorrente que ela discuta nessa disciplina, antes do Estágio de Regência, conceitos matemáticos com os futuros professores. Uma característica dessa discussão é o estabelecimento de relações entre esses conceitos e a reflexão sobre essas relações, conforme ressaltado por Cláudia. Consideramos que a crença sobre a importância do estabelecimento de relações entre conceitos matemáticos em aulas de Matemática seja um aspecto das identidades profissionais de Dirce e de Cláudia, uma vez que tal característica foi tomada como ponto de partida para elaboração das **duas** oficinas. Tal aspecto da identidade profissional, relacionado a essa crença, pode ter sido desenvolvido a partir da experiência enquanto alunas nessa disciplina, antes de irem para o Estágio de Regência. Novamente, ressaltamos a importância dos diferentes contextos, os quais os professores em formação perpassam, para o desenvolvimento de aspectos da identidade profissional. (BEIJAARD;

MEIJER;

VERLOOP, 2004; LASKY, 2005; KELCHTERMANS, 2009; CYRINO, 2013; MÄRZ; KELCHTERMANS, 2013).

4.4 Dupla 4 – Roberta e Charlene

Roberta e Charlene desenvolveram as duas oficinas na perspectiva da Resolução de Problemas, em um terceiro ano do Ensino Médio. Os temas escolhidos foram Estatística, na primeira oficina, e Matemática Financeira, na segunda oficina. Em um determinado momento, da apresentação, Roberta e Charlene comentam a respeito da avaliação de um dos supervisores. Segundo elas, o supervisor comentou que elas ignoraram um dos alunos que não havia se envolvido na resolução dos problemas. Sobre esse fato, Roberta apresenta a seguinte reflexão:

Roberta: *A gente falhou? A gente falhou... Acreditamos que seja uma falha. É uma falha? É uma coisa que a gente tem que melhorar. Tem que aprender a ter domínio de classe! Só que é aquilo... Eu tenho a experiência com o PIBID, mas no PIBID eu nunca fico sozinha com os alunos na sala e, no meu caso, a gente trabalha em um projeto. Você senta... Fica ali com os alunos. Então não tem isso de ficar conduzindo. Então, eu acredito que vou aprender com o tempo, com a prática.*

Inferimos que Roberta mobiliza aspectos de sua identidade profissional ao fazer tal reflexão e estabelecer relação com sua prática no PIBID. Ela apresenta indícios de como ela se vê como professora, sua auto-imagem (KELCHTERMANS, 2009). Ela pensa que, a partir da prática real em sala de aula, poderá se tornar uma profissional melhor, a partir do momento em que conseguir superar suas dificuldades, anseios, e reconhecer suas tarefas e perspectivas futuras.

4.5 Dupla 5: Waldir e Fabrício

Waldir e Fabrício optaram por desenvolver as oficinas em um primeiro ano do Ensino Médio na perspectiva de Ensino da Resolução de Problemas. Os temas escolhidos por eles foram Função Afim e Função de Segundo Grau (na primeira oficina) e PA e PG (na segunda). Durante a apresentação eles argumentaram a respeito da falta de experiência deles enquanto professores, e que isso influenciou muito as ações que desenvolveram em sala de aula. Waldir, refletindo sobre esse aspecto, disse:

Waldir: *Na hora de fazer os alunos apresentarem, nós dividimos certinho o quadro, daí eles foram lá... Mas, na hora que a gente ia fazer a generalização, a sistematização, a gente ia escrevendo... E eu não sei... Tenho uma dificuldade... Quando eu fico muito perto do quadro, às vezes eu não consigo visualizar [o quadro como um todo].*

Nesse momento, reconhecemos que Waldir apresenta indícios de como se imagina enquanto professor, além de explicitar a dificuldade que possui em gerenciar as informações no quadro. Fabrício também faz uma afirmação dessa natureza.

Fabrício: *Teve um detalhe também do quadro... O quadro não estava organizadinho. Então misturou um pouco o que eles (os alunos) fizeram com a nossa explicação. Então, eu acho que nessa parte a gente pecou um pouco também, ficou um pouco desorganizado.*

Fabrizio e

Waldir apresentam informações de como se veem enquanto professores, ainda que no âmbito da organização do quadro. Tal apresentação, em nossa interpretação, relaciona-se a identidade profissional, principalmente no que diz respeito à auto-imagem (KELCHTERMANS, 2009). Além disso, Fabrício coloca a organização do quadro como uma falha sua como professor, enquanto Waldir a reconhece como uma dificuldade. Em ambos os aspectos, o Estágio de Regência se configurou como uma experiência (BEIJAARD; MEIJER; VERLOOP, 2004) que possibilitou reflexões sobre erros ou dificuldades que podem ser superados no futuro, em novas oportunidades de trabalho em sala de aula, pensando em perspectivas futuras (KELCHTERMANS, 2009).

5. Considerações Finais

Neste trabalho foi possível identificar e discutir aspectos da identidade profissional manifestados pelos futuros professores, ao refletirem sobre o ECS, que se relacionam à: crenças, auto-imagens, experiências, contextos, reconhecimento de tarefas, e perspectivas futuras.

A problematização de tais aspectos e de outros que foram manifestados e não relatados nesse artigo, a partir de reflexões individuais e coletivas sobre o ECS, nos parece ter sido potencial para formação desses futuros professores de Matemática, principalmente por ter possibilitado que, a partir dessa problematização, eles reconhecessem aspectos de suas práticas que precisam ser modificados e que tenham mais elementos para escreverem o Relatório Final do Estágio.

Além disso, a problematização conjunta sobre aspectos da identidade profissional, relatada nesse artigo, pode ter oferecido aos futuros professores uma oportunidade para compreenderem que a prática profissional do professor que ensina Matemática não é restrita, simplesmente, ao domínio de conhecimentos, que embora necessário, não é suficiente para o desenvolvimento de um trabalho satisfatório em sala de aula. Nesse sentido, reconhecemos que trabalhos em torno da identidade profissional, que se relacionam ao ECS ou a outros contextos formativos, possibilitam que a visão conteudista para a profissão docente seja minimizada, o que representa, em nossa interpretação, uma tendência para a pesquisa em formação de professores.

6. Referências

BRASIL.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP 01/2002. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Brasília: CNE. 2002.

BEIJAARD, D.; MEIJER, P. C.; VERLOOP, N. Reconsidering research on teachers' professional identity. **Teaching and teacher education**, v. 20, n. 2, p. 107-128, 2004.

LUDWIG, P. I. **Formação inicial de professores de Matemática: situações vivenciadas pelos alunos na realização do estágio.** 2007. 155 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2007.

CYRINO, M. C. C. T. Formação de professores que ensinam matemática em comunidades de prática. In: VII Congresso Iberoamericano de Educación Matemática, 16 e 20 de setembro/2013, Uruguai. **Actas...** Montevideu, 2013.

_____. Mathematics Teachers' Professional Identity Development in Communities of Practice: Reifications of Proportional Reasoning Teaching. **BOLEMA**, Rio Claro, v. 30, n. 54, no prelo, 2016.

KELCHTERMANS, G. Who I am in how I teach is the message: self-understanding, vulnerability and reflection. **Teachers and Teaching: theory and practice**. v. 15, n 2, p. 257–272, 2009.

LASKY, S. A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. **Teaching and Teacher Education**, 21(8), p. 899–916, 2005.

MÄRZ, V.; KELCHTERMANS, G. 'Sense-making and structure in teachers' reception of educational reform: A case study on statistics in the mathematics curriculum'. **Teaching and Teacher Education**, 29, 13–24, 2013.

OLIVEIRA, H. M.; CYRINO, M.C.C.T. A formação inicial de professores de Matemática em Portugal e no Brasil: narrativas de vulnerabilidade e agência. **Interacções**, 7, p. 104-130, 2011.

TEIXEIRA, B. R. **O Estágio Supervisionado e o desenvolvimento profissional de futuros professores de Matemática: uma análise a respeito da identidade profissional docente.** 2013. 184 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Centro de Ciências Exatas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.