

**GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM ENSINO DE CIÊNCIAS E
MATEMÁTICA – PPGECL**

VANESSA SULIGO ARAUJO LIMA

**TECENDO A CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DO PROFESSOR DE
MATEMÁTICA NARRADO NOS MEMORIAIS**

BARRA DO BUGRES-MT

OUTUBRO DE 2017

VANESSA SULIGO ARAUJO LIMA

**TECENDO A CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DO PROFESSOR DE
MATEMÁTICA NARRADO NOS MEMORIAIS**

Dissertação apresentada à Defesa de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade do Estado de Mato Grosso – Campus de Barra do Bugres, na Linha de Pesquisa de Ensino, Aprendizagem e Formação de professores em Ciências e Matemática.

Orientadora: Dr^a. Maria Elizabete Rambo Kochhann

BARRA DO BUGRES-MT

OUTUBRO DE 2017

Walter Clayton de Oliveira CRB 1/2049

LIMA, Vanessa Suligo Araujo. L732t Tecendo a Constituição Identitária do Professor de Matemática Narrados Nos Memoriais: Tecendo a Constituição Identitária do Professor de Matemática Narrados Nos Memoriais / Vanessa Suligo Araujo Lima - Barra do Bugres, 2017. 133 f.; 30 cm.(ilustrações) Il. color. (sim)
Trabalho de Conclusão de Curso (Dissertação/Mestrado) - Curso de Pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado) Ensino de Ciências e Matemática, Faculdade de Ciências Exatas e Tecnológicas, Câmpus de Barra do Bugres, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2017.
Orientador: Maria Elizabete Rambo Kochhann
1. Formação Inicial de Professores.. 2. Identidade Docente. 3. Memorial de Formação.. I. Vanessa Suligo Araujo Lima. II. Tecendo a Constituição Identitária do Professor de Matemática Narrados Nos Memoriais: : Tecendo a Constituição Identitária do Professor de Matemática Narrados Nos Memoriais.

CDU 37



GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÉNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM
ENSINO DE CIÉNCIAS E MATEMÁTICA - PPGECD



ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Aos 50 dias do mês de outubro de dois mil e 2017, às 14h (horário de Mato Grosso), nas dependências da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT – Campus Dep. Est. René Barbour, Bloco A, CATI I, reuniu-se a banca examinadora do trabalho apresentado como defesa de dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino de Ciéncias e Matemática (PPGECD), em nível de Mestrado Académico, da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT – Campus Universitário Dep. Est. René Barbour* - Barra do Bugres, de Vanessa Suligo Araújo Lima, intitulado **TECENDO A CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA NARRADO NOS MEMORIAIS**. Compuseram a banca examinadora os professores, Dr^a Maria Elizabete Rambo Kochhann (orientadora), Dr^a Renata Prensteter Gama (examinadora externa – PPGECD/UFscar), Dr. Adaiton Alves da Silva (examinador interno) e Dr. Willian Vieira Gonçalves (suplente interno). Após a exposição oral, a candidata foi arguida pelos componentes da banca que se reuniram reservadamente, e decidiram aprovada a dissertação. Para constar, redigi a presente Ata, que aprovada por todos os presentes, vai assinada pelos membros da banca.

Dr^a Maria Elizabete Rambo Kochhann (orientadora)

Renata Prensteter Gama (examinadora externa – PPGECD/UFscar)

Dr. Adaiton Alves da Silva (examinador interno)

Dr. Willian Vieira Gonçalves (suplente interno)

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM ENSINO DE CIÉNCIAS E MATEMÁTICA – PPGECD

Campus Universitário Dep. Est. René Barbour - Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino de Ciéncias e Matemática - PPGECD, Rua A, 8/10, Bairro Olímpia São Bento, CEP 78.000-000, Barra do Bugres-MT, Fone: (65) 3361-1412 e-mail: ppgecd@unemat.br

UNEMAT
Universidade do Estado de Mato Grosso

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho inicialmente a Deus, que meu deu forças para atravessar o caminho da pesquisa e paz para que a caminhada fosse possível.

Ao meu esposo, por compreender minhas tantas ausências, por sempre acreditar em mim, e exigir o melhor que eu posso oferecer, me incentivando a crescer sempre, e estando presente em cada dia dessa caminhada, sua companhia foi minha força, meu repouso, minha fortaleza, meu motivo de seguir em frente, minha alegria, por estar comigo nos momentos bons e ruins, me incentivando a ser forte. Sem ti eu não conseguaria!

À meu Pai homem guerreiro, que tanto admiro, que me ensinou a honestidade, a lutar com garra e determinação pelos meus sonhos e a ser feliz nas pequenas coisas da vida. À minha amada Mãe que me ensinou a ter fé, acreditar e nunca desistir, por ter me carregado no colo quando eu não tive forças para lutar e por seu amor me conduzir com o Espírito Santo. À minha abençoada irmã Dani, que foi um pouco da presença de Deus em minha vida, cheia de alegria e otimismo. Ao meu irmão Fabiano por ter sido muitas vezes pai, amigo, irmão, conselheiro, por sua paciência e amor. A minha terapeuta preferida Carla, por me ajudar com cada passo de sua caminhada, eu que te carreguei no colo sinto orgulho da mulher que se tornou. Às minhas doces sobrinhas Vitória e Beatriz por terem colorindo de uma forma tão doce meus dias. À minha cunhada e amiga Samila, por sua paciência e carinho. A todos que fazem esta família mais completa, mais feliz, a vida só vale apena por vocês existirem nela.

De modo geral, a minha família e amigos, que foram porto seguro, fortalezas nos percursos do caminho. Sem eles eu não conseguia completar essa jornada, foram eles também que alegram meus dias, inspirando-me a chegar até o fim com alegria no coração e fé em nosso Deus.. Essa caminhada só tem sentido e alegria pela existência de cada um de vocês!

À minha orientadora, Dra. Maria Elizabete Rambo Kochhann, que foi uma segunda família, me incentivando e extraindo o melhor de mim, estando ao meu lado em todos os momentos desse caminho. A caminhada contigo foi gratificante e enriquecedora, tenho eterna admiração por ti e gratidão a tudo que fez por mim.

Em especial, aos acadêmicos da Licenciatura em Matemática da UNEMAT de Barra do Bugres-MT, Turma 2016/01, que me permitiram acompanhar suas caminhadas durante os Estágios I e II, o que tornou possível esta pesquisa, inspirando-me a novas concepções da formação de professores, uma formação que, acredito, deve ter sentido para o sujeito que se forma e se transforma.

GRATIDÃO

A gratidão é o reconhecimento de uma pessoa por alguém que lhe prestou um benefício, um auxílio, um favor; a gratidão é o ato de ser grato. Assim, sou imensamente Grata à:

A Deus pelo dom da vida, por me permitir percorrer esse caminho cheio de experiências e por manter viva a minha esperança em dias melhores, fortalecendo-me e sustentando-me em meio às dificuldades do caminho.

Ao meu esposo, por exigir sempre o melhor de mim, por arrancar, de maneira indescritível, meu crescimento e minha evolução nessa jornada, por sua maneira bem diferente de me fazer rir em meio aos conflitos da pesquisa, sua companhia foi minha fortaleza minha alegria. Agradeço por estar presente, mesmo quando eu estava ausente em pensamentos, imersa na pesquisa, agradeço por continuar presente mesmo assim. Que fique registrado meu amor por ti, e minha gratidão ao seu amor nos pequenos cuidados. Aonde eu for eu quero ser seu par!

À minha família, que acreditou em mim, que foi colo, ouvido, ombro, apoio em todos os momentos de minha vida, alegrando e colorindo de uma forma, sem igual, meus dias. Pai, Mãe, irmãos...nem consigo encontrar tantas palavras, mas, sem vocês nada disso teria sentido, vocês dão cor e vida a minha vida. Amor eterno!

Aos meus amigos que estiveram comigo nessa jornada, apoiando e incentivando. Em especial à: Silvane dos Santos, que foi, muitas vezes, meu conforto nos dias de aflições, me trazendo um pouco de paz e serenidade com suas palavras abençoadas. A Rosane Santos, que ganhei como um presente do mestrado, pela sua paciência e amor com meu jeito de ser. E, Rosicácia Costa, por toda experiência compartilhada e ouvidos atenciosos. A Tia Mari que ocupou o lugar de mãe. E, a Tia Joyce, que foi tia, amiga, irmã, conselheira, companheira, terapeuta...foi carinho em todos os momentos.

À minha orientadora, Dr^a Maria Elizabete Rambo Kochhann, por acreditar em meu trabalho e sempre extrair o melhor de mim, enquanto educadora. Por sempre estar presente em meios as minhas dúvidas e por responde-las tão rápido quanto as tinha. Sua paciência e orientações foram decisivas nesta caminhada, me fazendo acreditar em mim, em minha formação.... És um exemplo de mulher que luta, de educadora que ama, de quem jamais me esquecerá, e guardarei eterno carinho por tudo que fez por mim.

Aos demais professores que contribuíram de alguma forma com esse caminhar, com seus conhecimentos e experiências, em especial, aos Professores:

-Dr. Adailton e Dr^a Daise por terem me apresentado a História de Vida como um instrumento de formação, e pela escrita reflexiva, por meio da qual me encontrei enquanto educadora e pelo que aprendi na formação.

-Dr^a Cláudia Landim Negreiros, por toda atenção, amor, carinho e conhecimento compartilhados, ouvindo atenta nossos dilemas da pesquisa, e sempre, calmamente, apontando uma luz para a caminhada. (Também a Marsivaula, por ser seu braço direito, com um trabalho comprometido com o Mestrado). Minha gratidão pela dedicação de vocês.

-Dr^a Thelide Troian, minha eterna gratidão, por toda atenção, carinho e experiências compartilhadas, por me apresentar seu trabalho com os Memoriais, por ceder seu tempo ao meu anseio de pesquisadora, sua voz forte e suave ao mesmo tempo acalmou meu coração em dias de tempestades da pesquisa, sua presença foi fundamental nessa jornada.

- Dr. Willian Vieira da Silva, meu professor, amigo, conselheiro, companheiro de trabalho, compadre, por saber me ouvir, por ter vivido comigo este momento, viajando pela pesquisa. (Em especial a sua esposa Carla, sua Filha Carina e ao recente Joshua, que trouxeram paz e alegria em meios aos momentos de inquietações da pesquisa, e deliciosos bolos para me desestressar, rsrsrs).

- À Professora e amiga, Mestre Ana Cláudia Lemes de Moraes, pelas tantas conversas e discussões educacionais que enriqueceram meu trabalho, e pela paciência de ouvir meus conflitos da pesquisa, por estar sempre disposta a ensinar o que sabe, a cuidar de quem precisa, como paciência, amor e carinho. Sem você chegar até aqui seria muito mais difícil amiga!

À UNEMAT, por abrir suas portas para que juntos possamos compreender e melhorar a formação de professores. E, ao PPGEM- Programa de Pós-Graduação no Ensino de Matemática, por possibilitarem essa formação tão cheia de sentido.

E, por último, mas não menos especial, aos acadêmicos da Licenciatura em Matemática do UNEMAT de Barra do Bugres-MT, Turma 2016/01 e 2017/01, que me permitiram acompanhar suas caminhadas, durante os Estágios I e II, o que tornou possível esta caminhada. A eles minha eterna gratidão por me permitirem conhecer suas histórias.

Minha eterna gratidão a todos que fizeram esta viagem de conhecimento comigo, chamada Mestrado, em que cresci e voei com coragem.

“Um passarinho quando aprende a voar, sabe mais de coragem do que de voo”.

(Autor desconhecido)

“Você não sabe o quanto eu caminhei, para chegar até aqui. Percorri milhas e milhas antes de dormir, eu não cochilei...”

“Os mais belos montes escalei, nas noites escuras de frio chorei...”

“A vida ensina e o tempo traz o tom, para nascer uma canção... Com a fé no dia-a-dia, encontro a solução”

(Cidade Negra)

“Desistir... eu já pensei seriamente nisso, mas nunca me levei realmente a sério; é que tem mais chão nos meus olhos do que o cansaço nas minhas pernas, mais esperança nos meus passos, do que tristeza nos meus ombros, mais estrada no meu coração do que medo na minha cabeça.” (Cora Carolina)

RESUMO

Este trabalho apresenta uma pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino de Ciências e Matemática –PPGEM, da Universidade do Estado de Mato Grosso-UNEMAT, Campus de Barra do Bugres-MT. A investigação teve como objetivo investigar, na formação inicial de Professores, o processo de constituição da identidade docente, que emerge a partir da produção dos Memoriais de Formação dos Licenciandos de Matemática da UNEMAT, Campus de Barra do Bugres - MT; desenvolvidos durante os Estágios Curriculares Supervisionados I e II, realizados nos períodos 2016/02 e 2017/01. O corpus da pesquisa está constituído por narrativas autobiográficas de licenciandos do curso de Licenciatura em Matemática, coletadas durante a produção de Memoriais de Formação. Os Memoriais foram produzidos em momentos distintos. O primeiro, na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado – I, no período 2016/02, do qual participaram 6 licenciandos; e, o segundo, em Estágio Curricular Supervisionado II, no período 2017/01, do qual participaram 5 licenciandos. Os Memoriais expressam as narrativas autobiográficas dos licenciandos e consistem em importantes instrumentos para analisar as trajetórias de formação e processos reflexivos sobre a constituição da identidade docente, sobre o formar-se professor de Matemática, uma vez que apresentam as narrativas dos sujeitos que os compõem. A metodologia utilizada teve como base a abordagem qualitativa, de cunho interpretativo, adotando-se o método (auto)biográfico, com ênfase nas narrativas das histórias de vida, tendo como instrumento de produção de dados os Memoriais de Formação produzidos pelos licenciandos. Os Memoriais produzidos no Estágio-I foram refeitos pelos licenciandos, após momentos de intervenção da pesquisadora e reflexão dos estudantes sobre a experiência vivida e narrada nos documentos. Os Memoriais produzidos no Estágio Curricular II tiveram o mesmo procedimento de escrita e reescrita até chegarem às versões finais, que foram, posteriormente, analisadas. Para tanto, este trabalho apoiou-se nos contributos teóricos de autores que discutem temas relativos à formação como Fiorentini (2003), Jaramillo (2003), Fiorentini e Castro (2003), Nóvoa (1992, 2009, 2010), Nóvoa e Finger (2014); à identidade como Marcelo Garcia (1999), Silva, Woodward e Hall (2004), e Memorial como Passeggi (2003, 2006, 2008), dentre outros. Os resultados da análise evidenciaram vários elementos/momentos influenciando a constituição da identidade docente dos licenciandos pesquisados, emergidos a partir da produção dos Memoriais. Dentre eles, podemos destacar alguns, tais como: família, amigos, escola, contextos sociais, professores, universidade; os discursos produzidos pelos licenciandos; marcas (positivas ou negativas) de formação deixadas por professores etc. Verificou-se ainda que, em alguns casos, os licenciandos estão ressignificando essas marcas e, em outros, ainda enfrentam dificuldades na resolução de alguns traumas que afetam a constituição de suas identidades profissionais e sua formação. Desta forma analisamos que o Memorial configurou-se, nesta pesquisa, como um instrumento de reflexão e auto formação dos licenciandos, apresentando-se com grande potencial formativo, que permite aos sujeitos refletirem sobre suas trajetórias de vida, ressignificando-as e percebendo essas marcas em sua própria constituição como futuros docentes de Matemática. Assim, compreendemos que o Memorial pode ser um valioso instrumento no processo de formação inicial dos licenciandos, podendo contribuir para a formação de sujeitos reflexivos que compreendam seu próprio processo de formar-se professores. Portanto, acreditamos que esta pesquisa possa ampliar as discussões sobre os Memoriais como instrumento de Formação, e aponte caminhos para a compreensão da constituição da identidade docente de licenciandos para o formar-se Professor de Matemática.

Palavras-chave: Formação Inicial de Professores, Identidade Docente, Memorial de Formação.

ABSTRACT

This work presents a research developed in the Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino de Ciências e Matemática - PPGEM from Mato Grosso University – UNEMAT, Deputado Renê Barbour Campus, located in Barra do Bugres-MT municipality. The purpose of the research was to investigate the process of teacher identity formation, which emerged from the production of the Training Memorials of Mathematics Graduates from UNEMAT, Deputado Renê Barbour Campus, Barra do Bugres - MT ; developed during Supervised Curriculum I and II, developed in 2016/02 and 2017/01 periods. The compilation of the research is constituted by autobiographical narratives from graduates from a degree course in Mathematics, collected during the Memorials Formation production. The Memorials were produced at different times. The first, in the discipline of Supervised Curricular Internship - I, in the period of 2016/02, in which 6 graduates participated; and the second, Supervised Curricular Internship II, in 2017/01, in which 5 graduates participated. The Memorials express the autobiographical narratives from graduates and consist in important instruments to analyze the formation trajectories and reflexive processes on the constitution of the teaching identity, on the teaching formation of Mathematics, once they present the narratives from the subjects that compose them. The methodology used was based on the qualitative approach, with an interpretive character, adopting the (auto) biographical method, with emphasis on the narratives of life histories, having as an instrument of data production the Training Memorials produced by the graduates. The memorials produced in the Curricular Stage I were remade by the graduates, after the researcher intervention moments and the students reflection on the experience lived and narrated in the documents. The memorials produced in the Curricular Stage II had the same procedure of writing and rewriting until arriving at the final versions, which were later analyzed. Therefore, this work was based on the theoretical contributions of authors who discuss themes related to teacher education, identity and memorial, such as Marcelo Garcia (1999), Larrosa (2002, 2004), Pimenta (1999, 2005), Fiorentini, Jaramillo (2003), Fiorentini e Castro (2003), Hall (2006), Silva, Woodward and Hall (2004), Nóvoa (1992, 2009, 2010), Nóvoa and Finger (2014), Passegi (2006, 2008), among others. The results of the analysis evidenced several elements in contact, influencing the constitution of the teaching identity of the researched licensees, emerged from the training Memorial. Among them, we can highlight some, such as: family, friends, school, social contexts, teachers, university; the speeches produced by the graduates; marks (positive or negative) of training left by teachers etc. It has also been found that, in some cases, the graduates are re-signifying these marks and, in others, they still face difficulties in solving some traumas that affect the constitution of their professional identities and their formation. Thus we analyzed that the Memorial was set up on this research, as an instrument with great formative potential that allows the subjects to reflect on their life trajectories, re-signifying them and perceiving these marks in their own constitution as future Mathematics teachers. We understand that the Memorial might be a valuable instrument in the process of initial formation of the graduates, and may contribute to the formation of reflexive subjects that understand their own process of forming teachers. Therefore, we hope that this research will increase the discussions about the Memorials as an instrument of Formation, and point understanding ways to the constitution of the teaching identity of graduates to the formation of Mathematics Teacher.

Key Words: Initial Teacher Training, Teaching Identity, Training Memorial.

LISTAS DE QUADROS

QUADRO 1	Os saberes dos professores.	p. 79
QUADRO 2	Distribuição da carga horária do curso de Licenciatura em Matemática da UNEMAT de Barra do Bugres-MT.	p. 84
QUADRO 3	Quadro de distribuição da carga horária total das disciplinas de estágio do curso de Licenciatura em Matemática da UNEMAT de Barra do Bugres – MT, com os respectivos créditos.	p. 86
QUADRO 4	Quadro de distribuição das atividades de estágio no curso de Licenciatura em Matemática da UNEMAT de Barra do Bugres – MT.	p. 86
QUADRO 5	Quadro da escolha dos licenciandos no Ensino Médio	p. 102
QUADRO 6	Quadro das mudanças de escolha para o Ensino Superior.	p. 103
QUADRO 7	Narrativas dos licenciandos sobre a escrita dos Memoriais.	p. 116
QUADRO 8	Narrativas dos licenciandos sobre como analisam a construção de sua identidade como aluno.	p. 126

LISTAS DE TABELAS

TABELA 1	Pesquisas relacionadas aos temas publicadas em anais de eventos.	p.37
-----------------	--	------

LISTAS DE FIGURAS

Figura 1	Entrada principal da UNEMAT de Barra do Bugres-MT	p. 24
Figura 2	Entrada da biblioteca da UNEMAT de Barra do Bugres-MT	p. 24
Figura 3	Imagen do centro do município de Barra do Bugres-MT	p. 25
Figura 4	Imagen da entrada do município de Barra do Bugres-MT, encontro do Rio Bugres e Rio Paraguai.	p. 25
Figura 5	Memorial de Formação I	p. 27
Figura 6	Memorial – II	p. 28
Figura 7	Quem são os licenciandos que produziram o Memorial-I	p. 33
Figura 8	Quem são os licenciandos que produziram o Memorial-II	p. 34

LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS

LISTA DE ABREVIATURAS	
Art.	Artigo
p.	Página
Res.	Resolução
SIGLAS	
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
CONEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CONSUNI	Conselho Universitário
ECS	Estágio Curricular Supervisionado
ECS-I	Estágio Curricular Supervisionado-I
ECS-II	Estágio Curricular Supervisionado-II
FACIEX	Faculdade de Ciências Exatas
MEC	Ministério de Educação e Cultura
MT	Mato Grosso
OBEDC	Observatório da Educação
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PPC	Projeto Pedagógico Curricular
PPGECM	Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática PPGECM
SEDUC/MT	Secretaria de Educação e Cultura do Estado de Mato Grosso
UNEMAT	Universidade do Estado de Mato Grosso
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1. CAPÍTULO-I: CAMINHAR DA PESQUISA.....	20
1.1 Campo da pesquisa	23
1.2 Sujeitos	25
1.3 Instrumentos de produção de dados.....	27
1.4 Definição das Técnicas da Pesquisa	29
1.5 Procedimentos de Análise dos Dados.....	31
1.6 Quem são os Licenciandos?	32
2. CAPÍTULO II: REFERENCIAL TEÓRICO	35
2.1Revisando estudos sobre o tema.....	35
2.2 Formação inicial de professores	44
2.3 Formação de professores de Matemática.....	50
2.4 Identidade Docente	60
2.5 Memorial de Formação.....	72
3. CAPÍTULO III- CONTEXTO DA PESQUISA	77
3.1 O estágio curricular supervisionado na formação inicial	77
3.2 O estágio no curso de licenciatura em Matemática da UNEMAT de Barra do Bugres-MT	81
4. CAPÍTULO-IV: ANÁLISE E RESULTADOS.....	90
4.1 Análise do Memorial de Formação - I.....	91
4.2 Análise do Memorial de Formação -II	120
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	130
REFERÊNCIAS	135

INTRODUÇÃO

“Formar-se não é instruir; é antes de mais nada, refletir pensar numa experiência vivida”.

Remy Hess (1985)

A formação inicial de professores tem passado por inúmeras mudanças e tem sido alvo de diversas pesquisas na área de Educação, muitas dessas investigam o processo de constituição da identidade docente dos licenciandos.

Segundo Nóvoa (1992), a formação, entre outros aspectos, pode:

Estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação de políticas públicas (NÓVOA, 1992, p. 13).

Entretanto, promover a preparação de professores reflexivos requer instrumentos que possibilitem ao sujeito essa reflexão e autonomia em sua formação, em seu processo de formar-se professor. Acreditamos que um dos caminhos se dá ao permitir, ao futuro professor, refletir sobre sua história, seus percursos e as experiências vividas.

Nesse sentido, com o intuito de promover essa reflexão, esta pesquisa utilizou e investigou os Memoriais de Formação, produzidos pelos licenciandos de Matemática, buscando compreender a constituição da identidade docente dos licenciandos ainda em formação. Acreditamos que o Memorial constitui-se como instrumento de reflexão e prática de autoformação dos futuros professores.

Segundo Passeggi (2010), o Memorial de Formação é um:

Texto acadêmico autobiográfico no qual se analisa de forma crítica e reflexiva a formação intelectual e profissional, explicitando o papel que as pessoas, fatos e acontecimentos mencionados exerceram sobre si. Adota-se a hipótese de que nesse trabalho de reflexão autobiográfica, a pessoa distancia-se de si mesma e toma consciência de saberes, crenças e valores, construídos ao longo de sua trajetória. Nesse exercício, ela se apropria da historicidade de suas aprendizagens (trajeto) e da consciência histórica de si mesma em devir (projeto) (PASSEGGI, 2010, p. 1).

Essa definição conduziu esta pesquisa e ampliou nosso desejo de utilizar e investigar o Memorial de Formação, como instrumento de reflexão na formação dos futuros professores, a fim de promover momentos de reflexão, análise e compreensão dos processos de constituição da identidade docente que os licenciandos passam e expressam nas narrativas e escritas de si.

Nesse contexto, a motivação e justificativa para realização desta pesquisa nasceu de minhas experiências como licencianda do curso de Licenciatura em Matemática, na Universidade do Estado de Mato Grosso-(UNEMAT), Campus de Barra do Bugres – MT;

realizadas a partir da escrita de Memoriais de Formação produzidos durante a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado I-(ECS-I).

Nessa disciplina, tínhamos que produzir um Memorial de Formação, narrando nossa história de vida e formação, traçando o percurso educacional que trilhamos da Educação Básica até ingressarmos na universidade. O objetivo do trabalho era identificar, nas lembranças que tínhamos de nossa aprendizagem inicial, os fatores/elementos/momentos que influenciaram a formação que obtivemos até aquele momento e na escolha do ser professor de Matemática.

Produzir esse Memorial de Formação proporcionou-me a oportunidade de refletir sobre os percursos e experiências vividas ao longo de minha história de vida e de formação, e me permitiram uma reflexão de autoconhecimento na qual fui, aos poucos, descobrindo-me, tornando-me e formando-me professora, nunca completa, mas sempre em construção. Assim, foi um rico processo de reflexão no qual comecei a me encontrar como professora de Matemática. Esse encontro, possibilitado pela escrita do Memorial, foi um importante instrumento de reflexão para constituição de minha identidade docente. Tal Memorial encontra-se nos apêndices deste trabalho.

Essas experiências vivenciadas durante o ECS- I, a partir da escrita de Memoriais de Formação, levaram-me à construção desta pesquisa, no intuito de investigar mais profundamente tal fato, vivenciado como licencianda, pois foi fundamental em minha formação, um momento de reflexão, de encontro no tornar-se/formar-se, constituir-se professora de Matemática.

Assim, a pesquisadora que investigou esta pesquisa é um licencianda que se descobriu educadora no primeiro momento ao se deparar com a escrita reflexiva dos Memoriais, em que pode fazer uma reflexão de toda sua formação e perceber os indícios do prazer de ensinar, desde pequena, de poder contribuir um pouco com a formação do próximo, de poder pela educação melhorar um pouco o mundo.

Partindo dessa concepção, ou seja, de que compreendemos os Memoriais de Formação como um instrumento de reflexão do processo de formar-se professor e uma prática de autoformação do sujeito, é que iniciamos esta pesquisa, no intuito de verificar, na formação inicial dos professores, como se dá o processo de constituição da identidade docente dos licenciandos em Matemática que participaram desta pesquisa.

Nesse sentido, o problema de pesquisa a que nos propusemos responder foi:

Como se constitui a Identidade Docente emergida a partir da produção de Memoriais de Formação de licenciandos em Matemática da Universidade do Estado de Mato Grosso-

(UNEMAT), Campus de Barra do Bugres-MT, desenvolvidos durante os Estágios Curriculares Supervisionados I e II do período de 2016/2 e 2017/01?

Dessa forma, buscando responder a essa questão, a presente pesquisa teve como objetivo geral: Investigar, na formação inicial de professores, o processo de constituição da identidade docente, que emerge a partir da produção dos Memoriais de Formação dos licenciandos de Matemática, da Universidade do Estado de Mato Grosso-(UNEMAT), Campus de Barra do Bugres – MT, desenvolvidos durante os Estágios Curriculares Supervisionados I e II, realizados, respectivamente, nos períodos de 2016/02 e 2017/01. Para tal atividade, traçamos os seguintes objetivos específicos:

-Identificar, nas narrativas escritas, as possíveis marcas/influências deixadas por professores, e como estas estão sendo ressignificadas pelos licenciandos, e os elementos/momentos do processo de constituição da identidade docente, que emergem a partir da produção dos Memoriais.

- Analisar se os Memoriais de Formação podem ser instrumentos de reflexão do processo de formar-se professor, na perspectiva dos licenciandos.

Assim, buscamos, nesta pesquisa, explorar a constituição da identidade docente, a partir da produção de Memoriais de Formação na formação inicial dos licenciandos.

Entretanto, apesar de várias pesquisas estarem relacionadas à formação inicial dos professores, poucas delas investigam o processo da constituição da identidade docente a partir da produção de Memoriais de Formação. Tal afirmação foi verificada a partir de uma revisão de literatura, realizada em eventos importantes de Educação Matemática no Brasil, a saber: Encontro Nacional de Educação Matemática (ENEM), edições 2010, 2013 e 2016; e, Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática (SIPERM), edições 2012 e 2015. A partir dessa busca, constatamos que esses campos de estudo são pouco investigados pelos pesquisadores.

Nesse sentido, compreendemos que a relevância deste trabalho destaca-se em relação à:

- Relevância Pessoal: por poder realizar uma pesquisa para compreender o processo de constituição da identidade docente a partir da produção de Memoriais. Tal evento foi um divisor de águas em minha formação, proporcionando-me um primeiro encontro com o ser/constituir-se professor de Matemática, mediante a reflexão dos percursos vividos e a possibilidade de contribuir nas reflexões dos licenciando sobre esse processo de formação

- Relevância social: é uma pesquisa diferenciada, seja de objetivos e cenário da pesquisa do que já foi publicado nos últimos seis anos, em virtude da revisão de literatura realizada em eventos importantes de educação matemática no Brasil.

- Relevância acadêmica: no sentido de contribuir com a formação inicial de professores de Matemática, para compreender melhor o processo de constituição da identidade docente, a partir da concepção, do olhar dos licenciados, futuros professores.

Dessa forma, mediante os aspectos discutidos e apresentados, acreditamos na relevância desta pesquisa na formação inicial do professor, uma vez que ela investigou a constituição da identidade docente dos licenciandos em formação, a partir da produção de Memoriais de Formação, considerando toda a história de vida e as experiências vividas pelo licenciando, antes e durante o processo de formação, em busca de elementos/momentos que indicassem o processo de constituir-se professor de Matemática, narrado nos Memoriais.

Nesse contexto, este trabalho é composto por quatro capítulos, divididos da seguinte forma:

Inicia-se com esta introdução, apresentando, de modo geral, uma síntese do trabalho que foi desenvolvido na pesquisa.

No primeiro capítulo, apresentamos o caminhar da pesquisa, evidenciando todos os passos metodológicos percorridos pela pesquisa, que conduziram este trabalho, em busca de alcançar o objetivo almejado.

No segundo capítulo, será apresentado o referencial teórico que deu suporte a esta pesquisa, começando por uma breve revisão dos trabalhos apresentados nos anais dos eventos importantes de Educação Matemática no Brasil. E, em seguida realizamos uma breve introdução sobre o campo de formação inicial de professores e sobre o conceito de identidade docente, apontando e discutindo o tema e o modo como vários autores e trabalhos abordam o assunto.

No terceiro capítulo, evidenciamos o contexto da pesquisa, neste caso, o espaço de Estágio Curricular Supervisionado, na formação inicial do curso de Matemática da Unemat de Barra do Bugres-MT.

E, no quarto capítulo, discutimos os resultados das análises desta pesquisa, apresentando os caminhos que nos fizeram compreender melhor os elementos constitutivos do processo de formar-se professor de Matemática, narrado nos Memoriais de Formação.

Finalizamos, apresentando as considerações finais, às quais chegamos após uma longa caminhada de estudo, pesquisa e investigação realizada neste trabalho.

Esperamos que este trabalho possa ampliar as discussões na formação inicial de professores de Matemática, e que o Memorial, com seu potencial formativo, possa ser utilizado no trabalho de formação de futuros professores de Matemática, visando contribuir com o processo de formar-se professor.

1. CAPÍTULO-I: CAMINHAR DA PESQUISA

A presente pesquisa teve como foco a investigação do processo de constituição da identidade docente emergido a partir da produção de Memoriais de Formação dos Licenciandos de Matemática da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) - Campus de Barra do Bugres – MT -, desenvolvidos durante as disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado I e II, realizadas, respectivamente, nos períodos de 2016/02 e 2017/01. O aporte teórico-metodológico pautou-se em autores como: Bogdan e Biklen (1994), Gatti e André (2010), Bueno (2002), Nóvoa (2014), Nóvoa e Finger (2014), Passeggi (2003, 2008), Rocha e André (2010), Souza (2014), entre outros.

De acordo com Fonseca (2002, p. 20), a pesquisa científica é o resultado de um inquérito ou exame minucioso, realizado com o objetivo de resolver um problema, recorrendo a procedimentos científicos. Assim, para ele, a metodologia da pesquisa pode ser compreendida como *methodos* que significa organização, e *logos*, estudo sistemático, pesquisa, investigação; ou seja, metodologia é o estudo da organização, dos caminhos a serem percorridos, para se realizar uma pesquisa. Etimologicamente, significa o estudo dos caminhos, dos instrumentos utilizados nos percursos de uma pesquisa científica.

A metodologia apoia-se na pesquisa qualitativa de cunho interpretativo, voltada para o método (auto)biográfico, inserindo-se no gênero das narrativas (auto)biográficas, que adotam as histórias de vida e (auto)biografias dos sujeitos. Isso porque o método (auto)biográfico tem, nas escritas dos sujeitos, o referencial para investigar o objeto de estudo. Este, por sua vez, será analisado a partir da produção dos Memoriais de Formação, com características que possibilitam o desenvolvimento de uma investigação dessa natureza.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado como ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo. Nesse caso, pequenos elementos podem apresentar pistas ou indícios de elementos/momentos de constituição da identidade docente expressos nos Memoriais.

Corroborando com essa ideia, Gatti e André (2010, p. 30-31) evidenciam que as pesquisas qualitativas “[...] vieram a se constituir em uma modalidade investigativa que se consolidou para responder ao desafio da compreensão dos aspectos formadores/formantes do humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias ou pessoais.”

Nesse sentido, como investigadoras qualitativas, buscamos compreender o aspecto formador, do ponto de vista dos sujeitos investigados, os licenciandos em processo de Formação Inicial de Professor, buscando desvendar o que revelam, ao narrarem, em seus Memoriais de Formação, as percepções de seus percursos de formação, na perspectiva dos elementos de constituição da identidade docente.

Portanto, optamos, nesta pesquisa, pelo método autobiográfico, com ênfase nas técnicas de narrativas das histórias de vida, a partir dos Memoriais de Formação, pois acreditamos serem apropriados para o desenvolvimento desta investigação, que consolida a análise das experiências de formação vivenciadas pelo sujeito, uma vez que, conforme salienta Moita (2007, p. 116), “[...] só uma história de vida põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza os seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com os seus contextos”.

Segundo Portugal (2016):

A Pesquisa (auto)biográfica vem se constituindo e se consolidando, ao longo das últimas décadas, como uma abordagem da pesquisa qualitativa, bastante utilizada no contexto da formação e da profissão docente, no cenário nacional e internacional, caracterizando-se como uma metodologia de investigação, ao desvendar modos singulares de investigar a formação, a prática docente (docência), a vida, os saberes e a carreira/trajetória profissional dos professores (PORTUGAL, 2016, p. 211).

Para Souza (2014), as pesquisas (auto)biográficas têm se consolidado como:

[...] uma perspectiva de pesquisa e como práticas de formação, tendo em vista a oportunidade que remete tanto para pesquisadores, quanto para sujeitos em processo de formação narrarem suas experiências e explicitarem, através de suas narrativas orais e/ou escritas, diferentes marcas que possibilitam construções de identidades pessoais e coletivas (SOUZA, 2014, p. 40).

Diante da consolidação das pesquisas que utilizam o método (auto)biográfico, compreendemos que os autores evidenciam esse método como possibilidade de compreensão dos percursos de formação e das experiências vividas, no contexto de formação de professores.

Nesse cenário, nossas compreensões, no âmbito desta investigação, apoiam-se nas ideias de autobiografia apresentadas por Bueno (2002), Nóvoa e Finger (2014) e Passeggi (2008), entre outros.

De acordo com Bueno (2002),

[...] o método autobiográfico apresenta-se como uma alternativa que oferece possibilidades várias para se repensar e renovar as formas de educação de adultos, abrindo também, dessa forma, a possibilidade de se construir uma teoria sobre essa formação (BUENO, 2002, p. 23).

Bueno (2002) evidencia, ainda, o caráter formativo do método, uma vez que “[...] ao voltar-se para seu passado e reconstituir seu percurso de vida, o indivíduo exercita sua reflexão e é levado a uma tomada de consciência tanto no plano individual como no coletivo” (p. 23).

Nessa mesma concepção, Nóvoa e Finger (2014) reforçam que a (auto)biografia se apresenta como uma das alternativas de formação: os sujeitos serão estimulados a autoformar-se, à medida que forem explicitando suas trajetórias de vida. E, Passeggi (2008. p. 27) complementa que autobiografar é “[...] aparar para si com suas próprias mãos”, em que aparar é ajudar a nascer no sentido de “[...] cuidar de si e renascer de outra maneira pela mediação da escrita”.

Logo, optamos pela escolha desse método, devido à possibilidade de compreensão da formação do sujeito que, ao narrar suas experiências e histórias de vida em Memoriais, faz uma reflexão sobre os percursos vividos que podem apresentar e instigar elementos/momentos de constituição da identidade docente.

Portanto, compreendemos também, de acordo com NÓVOA (2014), que

[...] a história de vida e o método (auto)biográfico integram-se no momento atual que procura repensar as questões da formação, acentuando a ideia que ‘ninguém forma ninguém’ e que a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos vividos (NÓVOA, 2014, p. 153).

Nesse sentido, repensar essas questões de formação, por meio das narrativas da história de vida dos sujeitos, expressas nos Memoriais de Formação, vai além de investigar tais histórias, pois possibilita ao sujeito não apenas pensar sobre esse percurso e narrá-lo, mas também repensá-lo. Assim, a narrativa (auto)biográfica pode ser considerada um novo campo de possibilidades interpretativas para a pesquisa educacional.

Nas palavras de Connelly e Clandinin (2011, p. 18), a narrativa é “um processo dinâmico de viver e contar histórias, e reviver e recontar histórias”, em que somos narradores e personagens de nossas histórias e das histórias dos outros. Nesse sentido, a narrativa pode permitir essa reconstrução de histórias, tomando a escrita como objetivo de reflexão e formação.

Dessa forma, investigamos os percursos de formação vividos e narrados pelos sujeitos sobre suas histórias de vida, na perspectiva dos próprios sujeitos, autores dessa formação. Para analisar esses percursos de formação, a pesquisa utilizou, como instrumento de produção de dados, os Memoriais de Formação.

Segundo Passeggi (2003, p. 6), o “Memorial é um ato de linguagem que se materializa sob a forma de narrativa (auto)biográfica”. O sujeito, ao escrever/narrar, mobiliza processos cognitivos, socioafetivos e metacognitivos para dar unidade ao que relata. Essa mesma dimensão contribui para o redimensionamento das representações de si e da trajetória percorrida em sua vida.

Complementando, Rocha e André (2010) apresentam o Memorial entendido como:

Narrativas que carregam sentimentos, emoções, vivências, trajetórias que são constitutivos dos sujeitos, estudantes e/ou profissionais em formação. Caracteriza-se como uma escrita reflexiva de processos experienciados, sendo possível vislumbrar como a pessoa se mostra ao outro nas diferentes dimensões: pessoal, social, formativa e profissional (ROCHA; ANDRÉ, 2010, p. 82-83).

Nesse sentido, investigamos nas narrativas e escritas de si, expressas nos Memoriais de Formação, os elementos constituintes do processo de formar-se professor, uma vez que, “[...] a escrita autobiográfica apresenta-se como um divisor de águas; o autor/ator ao escrever sua história situa-se entre um antes e um depois da escrita.” (PASSEGGI, 2008, p. 37).

Assim, a presente pesquisa buscou explorar a constituição da identidade docente emergida a partir da produção de Memoriais de Formação dos licenciandos, no sentido de perceber que indícios podem ser encontrados nas narrativas autobiográficas da história de vida e de formação desses sujeitos. A nosso ver, esses Memoriais revelam elementos importantes do processo de constituição da identidade docente dos futuros professores.

1.1 Campo da pesquisa

O campo de pesquisa foram os Estágios Curriculares Supervisionados I e II, dos períodos letivos de 2016/02 e 2017/01, realizados no Curso de Licenciatura em Matemática da UNEMAT, Campus de Barra do Bugres-MT.

De acordo com o Portal da UNEMAT (2017), a universidade iniciou suas atividades na data de 10 de maio de 1994, com os cursos do Projeto de Licenciatura Plena Parceladas. No final de 1998, adquiriu a qualidade de Campus Universitário, autorizado pelo Conselho Universitário (CONSUNI) e obteve autorização da SEDUC/MT, por meio da Portaria nº 196/99, para a criação dos cursos de Licenciatura em Matemática e Bacharelado em Processamento de Dados – hoje Ciência da Computação.

Nesse campus também está presente a Faculdade Indígena Intercultural que, segundo o Portal Indígena da UNEMAT (2017), tem como objetivo a execução dos Cursos de Licenciatura

Plena e de Bacharelado, com vistas à formação em serviço e continuada de professores e profissionais indígenas.

Atualmente, o campus oferece ainda os cursos de: Arquitetura, Ciência da Computação, Direito, Engenharia de Produção, Engenharia de Alimentos e Matemática. Os cursos contam com uma demanda expressiva de ingresso, sendo que a cada semestre ingressam, no campus, novos acadêmicos, fomentando a formação profissional da população. Em seguida, podemos visualizar fotos do campus.

Figura 1: Entrada principal da UNEMAT de Barra do Bugres-MT



Fonte: Site oficial da UNEMAT de Barra do Bugres-MT. Disponível em: <<http://bbg.unemat.br>>. Acesso em: 12 junho 2017.

Figura 2: Entrada da biblioteca da UNEMAT de Barra do Bugres-MT



Fonte: Site oficial da UNEMAT de Barra do Bugres-MT. Disponível em: <<http://bbg.unemat.br>>. Acesso em: 12 junho 2017.

Essa instituição de Ensino Superior fica localizada no município de Barra do Bugres-MT. Segundo o Portal Mato Grosso (2017),¹ Barra do Bugres está à Noroeste da Capital, com

¹ **PORTAL MATO GROSSO.** História do município de Barra do Bugres-MT. Disponível em: <http://www.portalmatogrosso.com.br/municípios/barrado-bugres/história-de-barra-do-bugres/438>. Acessado em 12 junho de 2017.

uma população atualmente estimada em torno dos 30 mil habitantes. É composta, em sua maioria, por imigrantes vindos de outros estados. O município é rico em nascentes de córregos, sendo os mais importantes o Rio Paraguai, Rio Sepotuba, seguindo os Rios: Rio Branco, Vermelhinho, Bracinho, Bugres, Jauquara, Juba (com potencial hidroelétrico), Queimado e Rio do Sangue, além de vários outros córregos de menor importância, todos eles piscosos.

De acordo com o Portal, a educação, o comércio e o setor industrial são de grande importância para Barra do Bugres. Nesse contexto, destaca-se a UNEMAT, que oferece 6 cursos concorridos, que trouxeram mudanças no quadro populacional e jovens de todos os estados do país para estudarem nesse município.

O município é um lugar tranquilo para se viver e sua população é bastante hospitaleira com os visitantes. A seguir, podemos visualizar uma imagem da cidade:

Figura 3: Imagem do centro do município de Barra do Bugres-MT.



Fonte: Site da Prefeitura Municipal de Barra do Bugres - MT. Disponível em: <<http://www.barradobugres.mt.gov.br/>>. Acesso em: 12 de junho de 2017.

Figura 4: Imagem da entrada do município de Barra do Bugres-MT, encontro do Rio Bugres e Rio Paraguai.



Fonte: Site da Prefeitura Municipal de Barra do Bugres. Disponível em: <<http://www.barradobugres.mt.gov.br/Fotos-da-Cidade/>>. Acesso em: 12 junho de 2017.

1.2 Sujeitos

Os sujeitos que compuseram esta pesquisa foram, inicialmente, 6 (seis) licenciandos do Curso de Licenciatura em Matemática da UNEMAT de Barra do Bugres-MT. Esses

licenciandos produziram o primeiro Memorial de Formação, durante a disciplina de ECS-I, realizada no período 2016/02. Destes, apenas 5 (cinco) deram continuada ao estágio e produziram o segundo Memorial no ECS-II, realizado no período de 2017/01. Os licenciandos foram orientados e acompanhados durante a realização dos dois estágios.

No que se refere aos sujeitos da disciplina de ECS-I, realizada no período de 2016/2, é importante destacar que o semestre letivo teve início com 11 licenciandos, sendo que apenas 7 (sete) deles chegaram ao final do semestre, concluindo a disciplina. Dos 7 (sete) restantes, excluímos uma licencianda da seleção de sujeitos de pesquisa, por dois motivos: primeiro, pelo fato de a acadêmica ter solicitado atendimento diferenciado por motivo de regime religioso; e, segundo, para que não houvesse divergências entre os trabalhos realizados entre o grupo da disciplina e a da acadêmica em regime especial. Sendo assim, os 6 (seis) licenciandos foram orientados e acompanhados por mim, enquanto pesquisadora, e docente responsável pela disciplina de estágio.

Na disciplina de ECS-II, realizada no período de 2017/01, demos sequência à investigação, acompanhando apenas 5 (cinco) licenciandos, que produziram o segundo Memorial. Isso porque um dos licenciandos investigados não se matriculou na disciplina no semestre supracitado. No estágio II, havia 10 (dez) licenciandos matriculados na disciplina, e todos foram orientados para a produção dos Memoriais, inclusive como parte da avaliação da disciplina. Contudo, investigamos apenas os licenciandos que produziram o primeiro Memorial, pois já os acompanhávamos desde o começo desta pesquisa.

Nesse momento do ECS-II, pude acompanhar os licenciandos apenas como pesquisadora, pois não fui a docente responsável por essa disciplina no semestre 2017/01. Tal condição, não prejudicou o trabalho, pois pude acompanhar e orientar de perto as produções dos licenciandos, tendo em vista toda a abertura e liberdade necessárias à produção de Memoriais, em aulas cedidas pelo Docente responsável pela disciplina.

A escolha dos sujeitos se deve ao fato de a pesquisadora ser docente da Instituição pesquisada, atualmente na área de Educação Matemática, e verificar, em várias narrativas escritas e orais dos licenciandos, algumas reflexões a respeito do processo de constituição da identidade docente e de contribuições nesse processo, a partir da escrita de si. Por isso, a necessidade de investigar mais profundamente essa temática no processo de formação inicial dos licenciandos, a fim de compreendê-lo e contribuir para a formação docente desses sujeitos.

Como educadora e docente dessa Instituição de Ensino, a pesquisadora pode orientar e monitorar a produção dos Memoriais de Formação, em busca de indícios/elementos de constituição da identidade docente dos licenciandos.

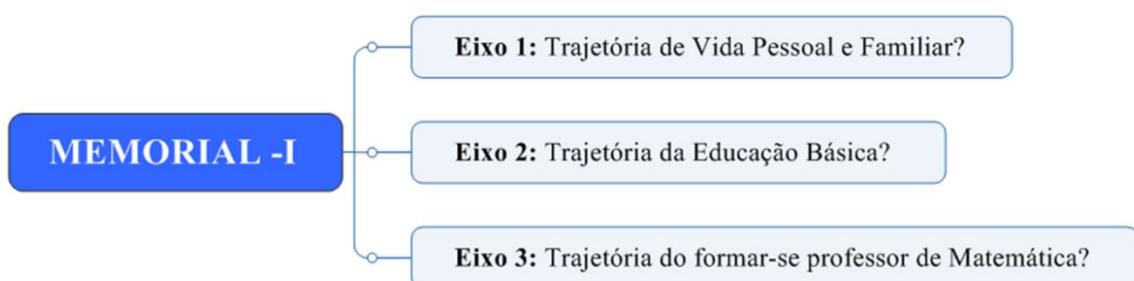
1.3 Instrumentos de produção de dados

O instrumento de produção de dados foram os Memoriais de Formação produzidos pelos licenciandos do Curso de Licenciatura em Matemática da UNEMAT de Barra do Bugres-MT, durante as disciplinas de ECS I e II, realizadas, respectivamente, entre os períodos de 2016/02 e 2017/01.

Os sujeitos de pesquisa participaram de momentos de orientações para a escrita dos Memoriais de Formação. Nesses momentos, foram apresentados a todos eles, tanto o aporte teórico para possíveis consultas, como também exemplares de outros Memoriais produzidos por licenciandos em formação, com o objetivo de contribuir com a escrita crítica e reflexiva dos textos solicitados.

O primeiro Memorial foi produzido durante o ECS- I, realizado no período de 2016/02, seguindo um roteiro-sugestão que abordou três eixos com questões orientadoras, sendo eles:

Figura 5: Memorial de Formação I.



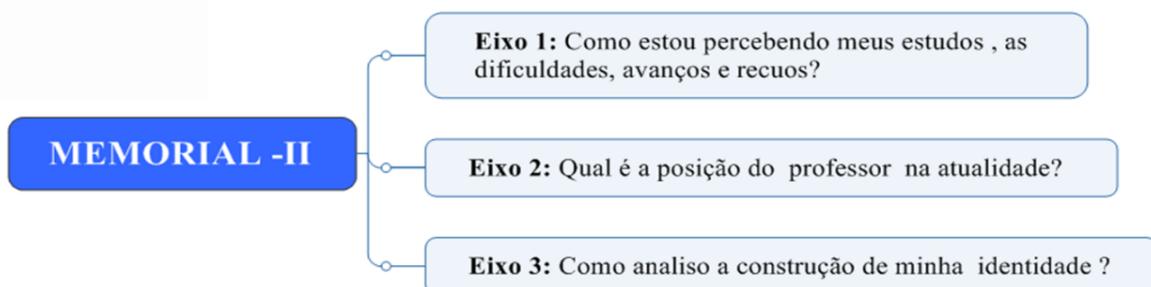
Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Essa primeira etapa teve início no começo do período letivo, em 03 de outubro de 2016, em que os licenciandos deram início à produção do primeiro Memorial de Formação. Como pesquisadora e docente responsável pela disciplina, pude acompanhá-los e orientá-los durante todo o semestre. Assim, foram apresentados e discutidos, em aula, o trabalho reflexivo com os Memoriais no processo de formação inicial e compreensão da constituição da identidade docente.

A primeira versão do Memorial, produzido ao longo do semestre, pelos 6 (seis) licenciandos de ECS-I, foi entregue em 19 de Janeiro de 2016, seguido de apresentações. Nessa etapa, tanto a pesquisadora quanto os licenciados perceberam que muitas narrativas apresentadas oralmente não foram escritas no Memorial. Por esse motivo e por sugestão de todos, foi elaborada uma segunda versão do documento. Dessa forma, os Memoriais foram devolvidos aos licenciandos para maiores reflexões e refacção da escrita, sendo entregue a versão final, em 18 de Fevereiro de 2016.

O segundo Memorial foi produzido durante o ECS- II, realizado no período de 2017/01, também seguindo um roteiro-sugestão com questões orientadoras relacionadas à:

Figura 6: Memorial –II.



Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Essa segunda etapa teve início no começo do período letivo, em 03 de Abril de 2017. Como pesquisadora, e, não mais como docente responsável pela disciplina, pude acompanhar os 5 (cinco) licenciandos do ECS-II, em alguns momentos destinados a orientações para produção do segundo Memorial, em aulas, gentilmente, cedidas pelo professor da disciplina. Assim, esses encontros aconteceram da seguinte forma:

- Na data de 03 de abril de 2017, ocorreu a apresentação da pesquisadora para toda a turma e da proposta do segundo Memorial.
- Na data de 08 de Abril, foram apresentados modelos e fomentadas discussões e reflexões a respeito da escrita do segundo Memorial.
- Na data de dia 05 de Junho, foram realizadas as práticas de ensino na Escola São Benedito no Assentamento Cabaça, no período matutino. As práticas foram observadas pela pesquisadora, que, no período noturno, encontrou-se novamente com os licenciandos para dar início à produção do segundo Memorial, com mais orientações e reflexões sobre a temática,

com o cronograma de apresentações e entrega dos trabalhos. Para a finalização dessa atividade, os licenciandos tiveram duas semanas

- Na data de 26 de Junho de 2017, foi entregue a primeira versão dos Memoriais, seguido das apresentações do segundo Memorial. Este último também foi devolvido aos licenciandos para maiores reflexões e reescrita de suas produções.

- Por fim, na data de 03 de Julho de 2017, foi entregue a última versão para análise desta pesquisa e para avaliação da disciplina.

Dessa forma, o segundo Memorial foi produzido pelos 5 (cinco) licenciandos que cursaram a disciplina de ECS-I e deram sequência ao estágio, cursando a disciplina de ECS-II.

Nesse contexto, de posse dos Memoriais de Formação, escritos em 2016/2 e 2017/01, passamos à fase da leitura dos dados, buscando analisar como os sujeitos expressavam seu percurso educacional, suas experiências e práticas de constituição da identidade docente vivenciadas na formação.

Os resultados da referida análise de dados foram parte integrante da dissertação, na qual foram apontados os elementos importantes do processo de constituição da identidade docente, emergidos a partir da produção e investigação dos Memoriais de Formação. Acreditamos, assim, na possibilidade de integração dos Memoriais como possível prática metodológica no processo de reflexão da constituição da identidade docente dos futuros professores.

1.4 Definição das Técnicas da Pesquisa

Para realizar esta pesquisa foram utilizadas as seguintes técnicas para produção de dados:

- Pesquisa Bibliográfica;
- Pesquisa Documental;
- Memorial de Formação, como instrumento de produção dos dados.

Segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 183), a pesquisa bibliográfica é o levantamento de toda a bibliografia já publicada, em forma de livros, revistas, publicações escritas etc. É considerada como o primeiro passo de toda pesquisa científica, pois, tem como finalidade “fazer com que o pesquisador entre em contato direto com todo material já escrito” sobre determinado assunto de seu interesse, a fim de auxiliar suas investigações.

Desse modo, o levantamento bibliográfico desta pesquisa foi realizado a partir de autores que abordam a temática investigada, bem como de eventos importantes da área de Educação Matemática no Brasil.

Com relação à pesquisa documental, os autores evidenciam que sua característica é que “a fonte de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo-se o que se denomina de fontes primárias” (LAKATOS E MARCONI, 2003, p. 174). Assim, as fontes primárias utilizadas nesta pesquisa foram: os textos legais que orientam os processos de educação e formação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB); Diretrizes Curriculares Nacionais para cursos de Licenciatura, em nível superior; pareceres e resoluções sobre formação de professores, estágio curricular supervisionado e a Licenciatura em Matemática, bem como textos referentes ao Projeto Político e Pedagógico do Curso de Matemática da UNEMAT, Normatização Acadêmica e os pareces, resoluções e orientações dos estágios.

As autobiografias - os Memoriais de Formação - também são consideradas um tipo de documento que relata a história de vida dos licenciandos, e, portanto, utilizados como instrumento de produção de dados da pesquisa. Assim, optamos, por último, pela produção de Memoriais, por compreender que eles podem dar pistas ou indícios dos elementos expressivos no processo de constituição da identidade docente dos licenciandos.

Em relação aos procedimentos, inicialmente fez-se contato com o Coordenador Político e Pedagógico da UNEMAT, Campus Deputado Renê Barbour, no município de Barra do Bugres-MT, bem como com o Coordenador do curso de Licenciatura em Matemática, para conhecimento e autorização da realização desta pesquisa na instituição.

Mediante às autorizações concedidas, o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética da UNEMAT, em 14/09/2016, pelo processo no. 60187116.6.0000.5166 e aprovado em 22/10/2017. Em seguida, o projeto foi defendido no PPGECM da UNEMAT de Barra do Bugres-MT, em 14/12/2016.

Posteriormente, a proposta de pesquisa, voltada para a produção de Memoriais de Formação, foi apresentada aos licenciandos do Curso de Matemática matriculados nas disciplinas de ECS I e ECS II, período 2016/02 e 2017/01. Assim, a produção dos Memoriais dos licenciandos foi realizada por 3 etapas:

- **Etapa 01:** Produção dos Memoriais de Formação I – no (ECS-I);
- **Etapa 2:** Produção dos Memoriais de Formação II- no (ECS-II);
- **Etapa 3:** Análise dos Dados.

A primeira etapa de produção do Memorial-I foi desenvolvida durante o ECS-I, realizado no período de 2016/02, em que 6 (seis) licenciandos produziram os Memoriais analisados.

A segunda etapa de produção do Memorial-II foi desenvolvida durante o ECS-II, realizado no período letivo 2017/01, em que 5 (cinco) licenciandos produziram os Memoriais analisados.

A análise dos dados foi realizada pela pesquisadora por meio da abordagem qualitativa, com base no método autobiográfico das narrativas da história de vida, que consolida a análise de cunho interpretativo das experiências de formação dos sujeitos. Consideramos que a utilização desse método produziu uma quantidade considerada de dados qualitativos.

Por fim, para preservar a identidade dos licenciandos participantes, foi utilizado um pseudônimo escolhido por eles próprios, de acordo com sua história de vida e formação.

1.5 Procedimentos de Análise dos Dados

A análise dos dados foi realizada em quatro momentos. No primeiro momento, orientamos a produção dos Memoriais, com o intuito de que os licenciandos pudessem compreender esse recurso como instrumento de formação. No segundo, fizemos a organização do primeiro Memorial produzido pelos licenciandos, efetuando uma leitura profunda desse material, categorizando os licenciandos participantes da pesquisa. No terceiro, procuramos questões relevantes como marcas e influências deixadas por professores e como elas estão sendo ressignificadas, marcas da trajetória de formação, bem como os elementos e/ou momentos de constituição da identidade docente dos licenciandos investigados. E, no quarto, analisamos o Memorial, buscando verificar se este significou para os licenciandos um instrumento de reflexão

Durante a análise, fizemos a textualização das narrativas extraídas do Memorial, sem perder o sentido do conteúdo escrito (os Memoriais originais encontram-se nos anexos deste trabalho).

Para proceder à análise dos dados produzidos, foi adotado o método autobiográfico, no gênero das narrativas autobiográficas produzidas pelos licenciados, mediante a escrita de Memoriais de Formação, configurando-se como método de pesquisa e de análise qualitativa desta investigação.

Consideramos que, pelo método (auto)biográfico e pelas narrativas da história de vida e formação dos licenciandos, expressas nos Memoriais de Formação, pudemos encontrar pistas e indícios que nos permitiram compreender o processo de constituição da identidade docente dos licenciandos.

1.6 Quem são os Licenciandos?

Os sujeitos que compuseram esta pesquisa foram, inicialmente, 6 (seis) licenciandos do Curso de Licenciatura em Matemática da UNEMAT de Barra do Bugres-MT. Estes produziram o primeiro Memorial de Formação, durante a disciplina de ECS-I, realizada no período 2016/02. Na produção do segundo Memorial, durante o ECS-II, apenas 5 (cinco) deles foram investigados, pois uma das licenciadas não se matriculou na disciplina.

Assim, inicialmente, no primeiro Memorial produzido, durante o ECS-I, foram investigados 6 (seis) licenciandos que cursaram a disciplina. Desses seis, uma ingressou no curso em 2012; três em 2013; e, dois em 2014. São cinco mulheres e um homem com faixa etária entre 22 a 41 anos, residentes nas cidades de: Tangará da Serra (2), Denise (2), Barra do Bugres (1) e Nortelândia (01).

No que se refere a suas ocupações, três licenciandos trabalham fora de casa (um como técnico de informática de uma escola, uma como instrutora de trânsito e outra como bolsista do PIBID); duas são donas de casa, e uma é apenas estudante, cursando outra faculdade, a de Farmácia. Embora apenas três licenciandos trabalhem fora de casa, todos mantêm uma vida de trabalho ativa, realizando atividades extras para complementarem as despesas do dia a dia, incluindo aquelas com o deslocamento para o campus de Barra do Bugres (caso dos licenciandos que não residem na cidade onde cursam a faculdade).

Nesse contexto, verificamos que realizar o ECS-I, especificamente nas horas destinadas à observação na escola, não causou grandes complicações no trabalho dos licenciandos, pois, a maioria deles, conseguiu se organizar para a realização das atividades na escola, e mesmo aqueles que trabalhavam nesse período relataram que não tiveram impedimentos, pois foram dispensados para realização do estágio.

Como dito anteriormente, para resguardar a identidade dos licenciados investigados, foram utilizados pseudônimos escolhidos pelos próprios sujeitos. Consideramos que esses pseudônimos remetem à identidade que os licenciandos acreditam estar construindo ao longo

da vida e da formação. Os pseudônimos dos licenciandos, podem ser visualizados na figura a seguir:

Figura 7: Quem são os licenciandos que produziram o Memorial-I?



Fonte: Elaborado pela Autora (2017).

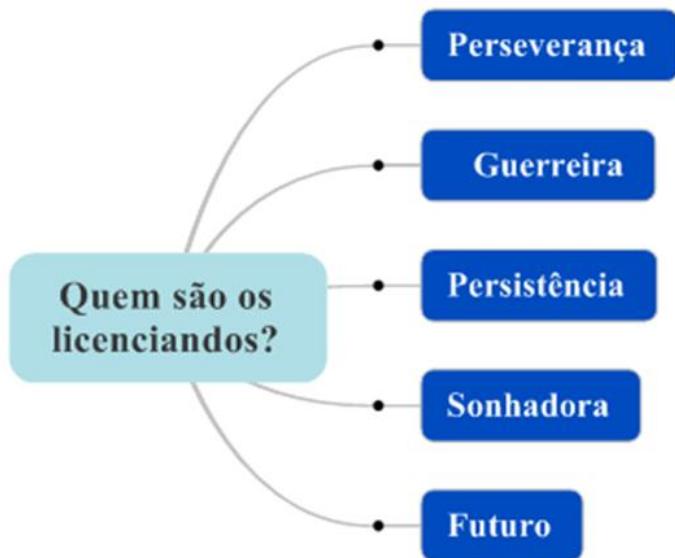
Como pesquisadora e docente do Curso de Matemática, pude acompanhar de perto esses licenciandos, e consigo enxergar as características inerentes aos pseudônimos escolhidos em cada um dos sujeitos investigados, podendo afirmar que eles, de fato, refletem suas identidades pessoais. Tais pseudônimos inspiram-me e motivam-me a conhecer um pouco mais de suas lindas histórias de vida e formação, em busca de compreender melhor o processo de constituição da identidade docente dos futuros professores de Matemática.

Posteriormente, na produção do segundo Memorial na disciplina de ECS-II, foram pesquisados 5 (cinco) licenciandos que cursaram a disciplina. Nesse momento, o Memorial foi produzido após a prática de ensino na escola São Benedito no Assentamento Cabaça, município de Barra do Bugres-MT. Desses cinco licenciandos, uma ingressou no curso em 2012; dois em 2013; e, dois em 2014. São quatro mulheres e um homem, com faixa etária entre 22 a 41 anos, residentes nas cidades de: Tangará da Serra (1), Denise (2), Barra do Bugres (1) e Nortelândia (01).

No que tange a suas ocupações, três licenciandos trabalham fora de casa (um como técnico de informática de uma escola, uma como instrutora de trânsito e outra como bolsista do PIBID) e duas são donas de casa.

Resguardando ainda suas identidades, cinco licenciandos que produziram o Memorial – II, foram:

Figura 8: Quem são os licenciandos que produziram o Memorial-II?



Fonte: Elaborado pela Autora (2017).

Nessa segunda etapa, os licenciandos optaram por manter os pseudônimos escolhidos na produção do primeiro Memorial, reforçando a identidade de sujeito que vêm construindo. Ressaltamos que nesta etapa apenas 5 (cinco) licenciandos foram investigados, pois a licencianda “Indecisão”, não se matriculou na disciplina de Estágio II, no entanto ela continua a fazer o curso de Matemática.

De forma geral, consideramos positiva a interação com os sujeitos na produção dos Memoriais, tendo em vista que todos se dedicaram e se comprometeram com a escrita reflexiva sobre sua própria formação.

2. CAPÍTULO II: REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, apresentamos, inicialmente, o referencial teórico que fundamentou esta pesquisa, começando com uma breve revisão de estudos apresentados em eventos importantes de Educação Matemática, no Brasil. Em seguida, fazemos uma introdução sobre o campo de Formação Inicial de Professores, discutindo, primeiramente, o conceito de formação, pautand-nos em Nóvoa (1992, 1995), Marcelo Garcia (1999), Larrosa (2002), Josso (2014), Dominecé (2014), Pimenta (1999, 2005) entre outros; e, em seguida, apresentando um breve histórico sobre a Formação de Professores de Matemática, fundamentados em Fiorentini (2003), Jaramillo (2003) e Fiorentini e Castro (2003).

Na sequência, discutimos o conceito de identidade, recorrendo a autores da Psicologia, Sociologia e da Educação, tais como Ciampa (1987), Dubar (1997), Hall (2006), Silva, Woodward e Hall (2004), Nóvoa (1992), Marcelo Garcia (2009), entre outros. E, finalizamos o referencial teórico, apresentando os Memoriais de Formação que expressam as narrativas autobiográficas dos sujeitos investigados. Para tanto, apoiamo-nos nos autores que discutem o tema, como: Passegi (2006, 2008,), Rocha e André (2010), Abrahão (2011), Prado e Soligo (2007), Bragança e Maurício (2008), Larrosa (2002, 2004), Garcia (2003), entre outros.

2.1 Revisando estudos sobre o tema

Com o intuito de compreender como se encontram as pesquisas, na área de Formação Inicial de Professores, que investigam o processo de constituição da identidade docente, a partir da produção de Memoriais de Formação, realizamos um breve estudo de estudos sobre o tema, buscando apresentar um panorama das pesquisas brasileiras realizadas nos últimos seis anos em eventos (importantes) da área de Educação Matemática do Brasil.

Os trabalhos de revisão são definidos por Noronha e Ferreira (2000) como estudos que analisam a produção bibliográfica em determinada área temática, dentro de um recorte de tempo, fornecendo uma visão geral ou um relatório do estado da arte sobre um tópico específico, evidenciando novas ideias, métodos, subtemas que têm recebido maior ou menor ênfase na literatura selecionada. Revisar, portanto, significa conhecer o que foi publicado acerca de um tema específico, compreendendo suas possibilidades e limitações. Desse modo, acreditamos que a revisão bibliográfica seja necessária para a construção de qualquer pesquisa.

A pergunta diretriz que motivou a revisão de literatura foi: “como as pesquisas brasileiras, realizadas nos últimos seis anos, na área de Educação Matemática, discutem o processo da constituição da Identidade Docente na Formação Inicial do Professor, a partir da produção de Memoriais de Formação?”

Como fonte de pesquisa, utilizamos eventos considerados importantes na área de Educação Matemática no Brasil) promovidos pela Sociedade Brasileira de Educação Matemática. Assim, por um levantamento nos anais do Encontro Nacional de Educação Matemática (ENEM), nas edições de 2010, 2013 e 2016, e duas edições do Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática(SIPEM), edições 2012 e 2015, ficou constatado que esses campos de estudo apresentados na pergunta diretriz, citada acima, são pouco investigados pelos pesquisadores da Educação Matemática.

As buscas pelas pesquisas foram realizadas em agosto de 2016, a partir das palavras-chave: “formação inicial de professores”, “identidade docente” e “Memorial de Formação”. Cada evento distribuiu os trabalhos por temas, eixos ou grupos de trabalho relacionados às temáticas dos autores. Assim, em cada evento, buscamos analisar os trabalhos relacionados com a formação de professores. A busca foi realizada com base nas temáticas que mais se aproximavam do nosso objetivo, da seguinte forma:

- X-ENEM (2010): Nessa edição, os trabalhos foram divididos por temas, entre as comunicações científicas e relatos de experiência. Assim, buscamos encontrar todas as comunicações científicas publicadas no tema 18: Formação Inicial de Professores.

- XI-ENEM (2013): Nessa edição, os trabalhos foram divididos por eixos, entre comunicações científicas e relatos de experiência. Buscamos encontrar todas as comunicações científicas publicadas no Eixo: Formação de Professores.

- XII-ENEM (2016): Nessa edição, foram analisadas todas as comunicações científicas publicadas em todo o evento, pois os anais deste evento não dividiram as seções para a procura.

- V-SIPEM (2012): Nessa edição, foram analisados todos os artigos publicados no GT7: Formação de Professores que ensinam matemática.

- VI-SIPEM (2015): Nessa edição, foram analisados todos os artigos publicados no GT7: Formação de Professores que ensinam matemática.

O resultado dessa busca consta na tabela seguinte:

Tabela 1: Pesquisas relacionadas aos temas, publicadas em anais de eventos.

	Formação Inicial Do Professor	Identidade Docente	Memorial de Formação
X-ENEM (2010)	6/46	3/46	0/46
XI-ENEM (2013)	15/193	3/193	3/193
XII-ENEM (2016)	8/971	1/971	0/971
V-SIPEM (2012)	0/22	2/22	0/22
VI-SIPEM (2015)	1/29	1/29	0/29
TOTAL	30/1261	10/1261	3/1261
TOTAL GERAL	43 trabalhados publicados nos eventos, em um universo de 1261 trabalhos.		

Fonte: A Autora (2017).

Dentre os 43 (quarenta e três) trabalhos publicados nos eventos, 30 (trinta) investigam a formação inicial de professores, 10 (dez) trazem como foco a identidade docente. Entretanto apenas três trabalhos investigam a constituição da identidade docente, por meio da produção de Memoriais de Formação como instrumento de reflexão do processo de formar-se professor. A maior parte das pesquisas encontradas está centrada na formação inicial e constituição da identidade docente de professores que já atuam na docência, ou direcionadas às disciplinas, aos conteúdos matemáticos e aos saberes da prática. A seguir, apresento mais detalhadamente a análise das obras encontradas.

As pesquisas que se enquadram em nossa investigação foram as de: Rosa e Baraldi (2013), com o título “Memoriais de Formação: Uma possibilidade de compreensão do percurso de professores de matemática a partir da escrita de um blog”; Martins e Rocha (2013), com o título “Nos Memoriais de Formação: o estágio como possibilidade de desenvolvimento da constituição da identidade docente de licenciandos de matemática”; e, Caporale (2013), com o título “Memorial de Formação: uma prática de (auto) formação de futuros professores de matemática”.

As pesquisas apresentam e discutem o Memorial de Formação, com objetivos distintos daqueles que pretendemos realizar. Ou seja, os trabalhos buscaram investigar o processo de formação inicial do licenciando e da constituição da identidade docente, mas não enfatizaram a importância de suas trajetórias na formação inicial. E, isso, a nosso ver, também constitui a identidade do sujeito; fato que pretendemos nos aprofundar. Para melhor compreensão, traremos uma visão mais ampla sobre as pesquisas selecionadas para análise.

A pesquisa de Rosa e Baraldi (2013) teve como objetivo mostrar possíveis compreensões a partir de dois Memoriais de Formação de professores de Matemática quanto à preparação dos mesmos para trabalhar com a educação matemática inclusiva nas escolas regulares. Os Memoriais foram escritos por licenciados e licenciandos em Matemática, que atuam em sala de aula, e que foram convidados a escrever suas (auto)biográficas em um blog.

Para as autoras, o professor, no processo de formação inicial ou continuada, deve ter oportunidade de refletir e reformular suas concepções educacionais, e as narrativas (auto)biográficas, denominadas na pesquisa de Memoriais de Formação, são meios facilitadores para essa ação de reflexão e reformulação.

Segundo Rosa e Baraldi (2013), a utilização dos Memoriais visa apreender o meio e as peculiaridades que envolvem as relações dos participantes com a escola, a universidade, a profissão, a formação, a educação inclusiva, entre outros, e o blog vem como um dispositivo de aproximação, como um meio de relacionar as pessoas em sua zona de conforto. Assim, explica que, para construção dos Memoriais, foi criado um blog com orientações, em que os participantes foram estimulados com cinco frases disparadoras. Ao final das respostas, os pesquisadores organizavam todos os relatos, deixando o texto de forma harmônica.

Nessa pesquisa, as autoras evidenciam que a coleta de dados foi complicada, devido à falta de tempo alegada pelos participantes em participar do blog. Mas, 10 (dez) Memoriais foram analisados, seis de licenciados em Matemática e quatro de licenciandos; destes, dois que já atuaram em sala de aula. Para a análise, a pesquisa apoiou-se na abordagem qualitativa, adotando a história de vida, mais especificamente, o método autobiográfico e as narrativas de formação, e os Memoriais como movimento de investigação-formação. O aporte teórico apoiou-se em: Larrosa (2006), Passegi (2006) e Prado e Soligo (2007), que defendem a ideia do Memorial e dos relatos de formação como instrumento de reflexão e investigação na formação.

De modo geral, as análises realizadas por Rosa e Baraldi (2013) evidenciam o Memorial de Formação como forma de favorecer a reflexão em relação às situações vividas que marcaram as escolhas, questionamentos ao longo de trajetória, as influências sofridas de âmbito pessoal, social, econômico, político, educacional, entre outras, que possam estar presentes na formação.

Compreendemos que, embora a pesquisa discuta os Memoriais de Formação como movimento de investigação, ela tem foco distinto do que pretendemos analisar. Ou seja, Rosa e Baraldi (2013) desenvolveram seu trabalho investigando a preparação de professores em formação inicial e continuada, para a prática de uma educação matemática inclusiva nas escolas regulares. Nosso foco se propõe a compreender o processo de constituição da identidade docente na formação inicial do professor que emerge da produção de Memoriais. Assim, concordamos com as autoras, quando evidenciam o Memorial como forma de favorecer a reflexão e investigação na formação, no entanto, seguimos com nossa pesquisa, buscando compreender melhor essa questão investigada.

A pesquisa de Martins e Rocha (2013) teve como objetivo investigar, na percepção dos licenciandos em Matemática, que análises fazem acerca da proposta de estágio da Universidade Federal do Mato Grosso, *Campus* Rondonópolis (UFMT/CUR), para a constituição da identidade profissional docente, visando analisar como os licenciandos compreendem a formação, a partir das experiências proporcionadas pelo estágio e pela proposta do Curso. Para alcançar o objetivo proposto, delimitou-se em apresentar as narrativas (auto) biográficas que evidenciavam a proposta do estágio e, ainda, identificar os aspectos fundamentais da constituição da identidade docente, vivenciadas nas práticas proporcionadas pelo estágio.

Foram sujeitos dessa investigação três licenciandos em formação, sem experiência na docência, no período de 2009 a 2012, tendo os Memoriais como instrumento de produção de dados e sinalizador dos processos de constituição da identidade docente. Os Memoriais foram construídos, a partir de um roteiro-sugestão, contendo eixos norteadores, redigidos nos horários das aulas de estágio, em outras aulas e em casa. O roteiro continha trajetória de vida e de escolaridade e as expectativas da construção profissional e identidade docente; a dimensão social da profissão; os aspectos fundantes para a sua formação docente, a partir da proposta curricular vigente no Curso.

Segundo Martins e Rocha (2013), é preciso que os professores orientadores de estágios e demais atores envolvidos no processo, ajam coletivamente, a fim de analisá-lo e questioná-lo criticamente. Logo, torna-se interessante conhecer como os licenciandos percebem tal formação e como narram suas trajetórias sobre a aprendizagem da docência, a partir das propostas do Curso e se colaboram com a constituição de identidade dos licenciandos em Matemática.

Contudo, evidenciam que percebem fragilidades no Projeto Pedagógico Curricular (PPC) de Matemática da (UFMT/CUR, 2008), no que se refere ao estágio, uma vez que não é apresentado com clareza como o licenciando poderá fechar sua carga horária, e que são informadas por Silva (2012) que os alunos poderão concluir seu estágio na própria UFMT. Logo, percebem que os alunos podem concluir o curso sem nunca ter ido à escola e desabafam que isso faz uma diferença enorme na constituição da identidade docente, na medida em que o estágio destina-se às primeiras experiências da docência.

Para a análise dos Memoriais, de natureza qualitativa, as autoras fazem uso do método (auto) biográfico, apoiando-se em Nóvoa (2010) e Passeggi (2003). Segundo esses autores, a (auto) biografia apresenta-se como uma das possibilidades de formação, que estimula os sujeitos a autoformar-se, na medida em que forem explicitando as trajetórias de vida e de formação. Apoia-se também nas obras de Larrosa (2002), Marcelo Garcia (2009), Nóvoa (1992) Pimenta e Lima (2004), Passeggi (2011) e Rocha (2010).

Na análise, as compreensões das autoras indicam que os fragmentos analisados nos Memoriais estão “[...] carregados de indícios de constituição da identidade docente que se movem, deslocam-se, de acordo com os diferentes sistemas culturais e sociais a que esses sujeitos aderem.” (MARTINS E ROCHA 2013, p. 11). Evidenciam ainda que as reflexões instigadas pelo Memorial lhes permitiram “[...] entender o quanto os diferentes espaços e o contato com a realidade de um ambiente de educação, ou não, são importantes para a formação pessoal e profissional, neste último caso, o exercício da docência” (MARTINS E ROCHA 2013, p. 11).

De modo geral, a pesquisa de Martins e Rocha (2013) conclui que as narrativas (auto) biográficas presentes nos Memoriais de Formação apontam para as percepções de como o licenciando (re)constrói, constantemente, sua identidade docente, sendo ela um processo contínuo. Assim, nos Memoriais de Formação, os sujeitos investigados indicam que as experiências e as práticas mobilizadoras de maiores reflexões acerca da futura profissão estão presentes no estágio e no PIBID- (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), e entendem ser valiosas para o exercício futuro da docência.

Verificamos que, embora essa pesquisa se assemelhe à investigação que nos propusemos a desenvolver, pois também analisa a constituição da identidade docente em Memoriais, está voltada para o estágio e para a proposta do Curso. Assim, a pesquisa delimita essa análise da constituição da identidade, a partir das práticas e experiências vivenciadas no estágio realizado no curso de Matemática da UFMT. Entretanto, compreendemos que a constituição da identidade docente não se dá apenas nas práticas e experiências de estágio, ela se complementa e acontece em outras disciplinas, bem como em momentos que antecedem à formação, em que o sujeito escolhe ser professor ou vai, aos poucos, tornando-se um.

Portanto, nossa investigação foi realizada não apenas com o foco no estágio, ela será desenvolvida enquanto o licenciando estiver cursando essa disciplina e vivenciando alguns momentos da observação, reflexão e prática de ser professor. Iremos, ainda, investigar além desses momentos vivenciados na disciplina, ou seja, toda trajetória individual que cada sujeito percorreu, antes de escolher o Curso de Matemática, sua trajetória pessoal, familiar e educacional.

Para isso, utilizamos os Memoriais como atividade de investigação-formação da constituição da identidade docente em que, primeiramente, deixar-se-á o aluno revisitar o passado pelo ato da memória, refletindo e narrando sobre sua trajetória de vida, até chegar à Universidade, evidenciando os momentos que foram marcantes em sua formação, abordando

assim, eixos com questões orientadoras relacionadas à: Trajetória de Vida Pessoal e Familiar e Trajetória de Escolaridade; Imagem e perfil da docência, que antecede à docência e o curso. E, num segundo momento, após um caminho já ter sido trilhado no curso de Matemática, foi produzido o segundo Memorial com as experiências após esse período de Formação.

Entretanto, compreendemos que, embora a pesquisa de Martins e Rocha (2013) apresente algumas diferenças quanto à investigação a que nos propusemos investigar, ela contribui com discussões que investigam a constituição da identidade docente, a partir da produção de Memoriais, reforçando a ideia a qual pressupomos, ou seja, que os Memoriais de Formação são instrumentos de reflexão do percurso formativo do licenciando, bem como do processo de formar-se professor, o que nos impulsionou ainda mais a realizar esta investigação, tendo em vista os resultados apresentados pelas autoras, na produção de Memoriais no contexto da Formação de Professores.

O trabalho apresentado, e aqui comentado, de Caporale (2013) é um recorte de sua pesquisa de doutorado que estava em andamento, e que investigava a constituição profissional de futuros professores de Matemática. Nele, o Memorial é produzido como prática de (auto)formação e também foi escolhido como um dos instrumentos de coleta de dados. Sua pesquisa pretendia responder à seguinte questão: “em que medida, futuros professores, em processo de formação inicial, se apropriam de conhecimentos profissionais e vão se constituindo professores a partir de diferentes experiências (auto) formativas?” (p.3).

Para tanto, o trabalho de Caporale (2013) objetivava: discutir a formação dos licenciandos em Matemática; identificar os elementos que contribuem para a construção da identidade docente do licenciando ao participar de diferentes contextos e práticas formativas; compreender como as experiências vivenciadas na prática coletiva influenciam e interferem na (re)significação da Matemática escolar e identificar as contribuições e limitações do Memorial, enquanto prática de (auto)formação.

A pesquisa foi realizada com seis licenciandos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), e a análise utilizada é de natureza qualitativa, sendo subsidiada por aportes teóricos de dois eixos: estudos histórico-culturais e estudos autobiográficos, e também, por meio da metodologia de análise de conteúdo. Para essa pesquisa, optou-se por analisar o Memorial de Clara, uma aluna do oitavo período de Matemática, com o objetivo de evidenciar as principais “vozes” que compõem a escrita de seu Memorial, e de que maneira se entrelaçam e contribuem para o processo de constituir-se professor.

Segundo a autora, a produção dos Memoriais investigados em seu doutorado ocorreu em três momentos: inicialmente, os formandos escreveram sobre sua autobiografia com foco na trajetória estudantil e na relação que tiveram com a Matemática ao longo da Educação Básica; no segundo momento, o formando faz várias versões do Memorial mediante leituras; e, no último, com a ajuda do formador, o formando interpreta as experiências revisitadas. Contudo, nesse trabalho, apenas o Memorial de Clara foi analisado.

Para Caporale (2013), o Memorial de Formação não é uma escrita ao acaso, e, sim, fruto de ação refletida sobre fatos e experiências de vida que, de alguma forma, influenciam os modos de ser e de sentir a profissão docente. Assim, por meio da escrita do Memorial de Formação, é possível oferecer a possibilidade de evocar e refletir sobre fatos e momentos da história de sua vida que contribuíram e que contribuem na constituição de crenças, valores e representações, sobre os processos de ensino e de aprendizagem da Matemática e sobre o que é ser professor.

Dentre os teóricos citados, destacamos: Passeggi (2006) evidenciando que, com a institucionalização do Memorial, o mesmo, foi tomado como prática reflexiva na Formação de Professores; Pineau (2010) ressaltando que a formação do professor constitui-se a partir da possibilidade de aprender com o próprio percurso (autoformação), entre a ação dos outros (heteroformação), com o ambiente (eco-formação) e com o outro (co-formação); Nóvoa (2010), que discute o método (auto)biográfico e a formação, e Prado e Soligo (2005, p. 6) ressaltando que “[...] ao recordar, passamos a refletir sobre como compreendemos nossa própria história e a dos que nos cercam”.

Assim, ao analisar o Memorial de Clara, Caporale (2013) diz que essa autora evidencia ter conseguido perceber em momentos de escrita e reescrita que vão revelando o processo de (trans)formação, o que permitiu à autora a possibilidade de rever os pontos de vista e tornar possível a tomada de consciência de si mesma e da profissão que escolheu. Essa escrita de si ajuda a (re)significar concepções e sentimentos que têm lhe possibilitado constituir-se professora de Matemática.

Verificamos que a pesquisa de Caporale (2013) também apresenta similaridades com a pesquisa com a qual nos propusemos desenvolver, mas, embora presente em um dos tópicos que a escrita do Memorial tem como foco a trajetória estudantil e a relação do licenciando com a Matemática ao longo da Educação Básica, não apresenta, em sua análise, nenhum indício desse período, apenas revela as experiências do período formativo durante a graduação.

Logo, acreditamos que o percurso formativo do licenciando não se restringe a sua entrada na universidade, mas vai além dela, abrangendo todo o percurso que os licenciandos

viveram até chegarem à instituição, relacionados: à trajetória de vida pessoal, familiar e escolar; às experiências compartilhadas, influências e marcas (positivas ou negativas) que sofreram; às suas decisões e escolhas, entre outros, pois quando o sujeito chega à universidade (formação inicial) ele não é um ser vazio, ele traz consigo todas as suas experiências de vida. Assim, acreditamos que essas questões podem fazer parte da constituição de sua identidade pessoal, que não se desassocia da identidade docente, pois a pessoa é o professor, e o professor é a pessoa.

Dessa forma, embora três pesquisas apresentem semelhanças com este trabalho, no que se refere aos temas investigados, também apresentam aspectos divergentes de nossa proposta, conforme destacamos a seguir:

A pesquisa de Rosa e Baraldi (2013) buscou compreensões a partir da escrita de dos Memoriais de Formação de Professores de Matemática, mas seu foco era voltado ao trabalho com a educação matemática inclusiva nas escolas regulares. Assim, embora contribuíram com as discussões relacionados à nossa investigação, apresentaram foco distinto do que investigamos e não responderam a todas as inquietações que nos moveram nesta investigação.

A pesquisa de Martins e Rocha (2013) objetivou investigar, na percepção dos licenciandos em Matemática, que análises eles fazem acerca da proposta de estágio, para a constituição da identidade profissional docente. Assim, visava analisar como os licenciandos compreendem a formação, a partir das experiências proporcionadas pelo estágio e pela proposta do curso.

Verificamos que, embora essa pesquisa se assemelhe à nossa e possa contribuir com reflexões sobre nossa problemática, seu foco central é o estágio e a proposta do curso, na constituição do ser professor. O aspecto que a difere deste trabalho é o fato de compreendermos o estágio como um momento importante na formação do sujeito professor, e que a constituição da identidade não se dá apenas nas experiências de estágio, mas se complementa e acontece em outras disciplinas, bem como em momentos que antecedem à formação. Assim, acreditamos que o Memorial pode atuar como instrumento de reflexão e prática de autoformação de sua história de vida.

A pesquisa de Caporale (2013), que objetivou investigar a constituição profissional de futuros professores de Matemática, em que o Memorial é produzido como prática de (auto)formação e instrumento de coleta de dados, teve como foco compreender em que medida, futuros professores, em processo de formação inicial, se apropriam de conhecimentos

profissionais e vão se constituindo professores, a partir de diferentes experiências (auto)formativas.

Essa pesquisa, que buscou identificar elementos que contribuem para a construção da identidade em diferentes contextos, embora apresente semelhanças com à nossa e enfatize que a escrita do Memorial tenha como foco a trajetória estudantil e a relação do licenciando com a Matemática ao longo da Educação Básica, não apresenta, em sua análise, nenhum indício desse período, apenas revela as experiências do período formativo durante a graduação

Contudo, acreditamos que o percurso formativo do licenciando não se restringe à entrada na universidade, mas vai além, abrangendo todo o percurso que os licenciandos viveram até chegarem à instituição. Essas questões podem fazer parte da constituição de sua identidade pessoal, que não se desassocia da identidade docente, pois a pessoa é o professor e, o professor é a pessoa.

Portanto, mediante a revisão de literatura, embora tenhamos encontrado três pesquisas que apresentam semelhanças com esta, verificamos que elas também apresentam aspectos diferentes de nossa problemática, que buscou compreender na formação inicial de professores, o processo de constituição da identidade docente, a partir da escrita de Memoriais, o que torna este trabalho atual, relevante e original.

2.2 Formação inicial de professores

A formação inicial de professores tem passado por diversas mudanças nos últimos anos, devido a reformas e propostas educacionais, especialmente face às mudanças que vêm sendo desencadeadas a partir da proposta das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em cursos de nível superior.

Segundo o Ministério de Educação e Cultura (MEC) (Brasil, 2000) essa proposta, encaminhada ao Conselho Nacional de Educação, busca

[...] construir uma sintonia entre a formação inicial de professores, os princípios prescritos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN, as normas instituídas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, bem como, as recomendações constantes dos Parâmetros e Referenciais Curriculares para a educação básica, elaboradas pelo próprio Ministério da Educação. (BRASIL, 2000, p.6).

De acordo com o Conselho Nacional de Educação (CNE), a proposta entrou em vigor pela Resolução n. 2, em 01 de julho de 2015, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais

para a Formação Inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, a qual orienta e normatiza os cursos de formação de professores.

Nesse sentido, cabe observar que as atuais políticas de formação inicial de professores são marcadas, sobretudo, pela incorporação de diversos discursos que resultaram em documentos que orientam as diretrizes da forma como deve ocorrer o processo de formação inicial de professores.

Assim, em algumas das diretrizes da proposta é apresentado o detalhamento de critérios para orientação da elaboração da Proposta Pedagógica Curricular (PPC) do Curso e da matriz curricular direcionada às Licenciaturas e, em outros casos, o documento atribui à própria instituição de ensino superior à tarefa de pensá-las e organizá-las, desde que a instituição e seus profissionais se comprometam com a criação de condições para que os futuros professores desenvolvam efetivamente tais competências ao longo do curso.

De modo geral, a proposta enfatiza que a formação de professores deve voltar-se para o desenvolvimento de competências que abranjam todas as dimensões da atuação profissional do professor. Dessa forma, o processo de formação inicial seria apenas a primeira etapa do desenvolvimento profissional permanente.

Nesse contexto, a formação inicial de professores é um tema que vem sendo discutido pelas Instituições de Ensino Superior que oferecem cursos de Licenciatura, especialmente frente a tantas mudanças e exigências do atual cenário educacional.

Contudo, para compreendermos melhor esse processo de formação inicial do professor, consideramos que seja pertinente analisarmos, inicialmente, o conceito da palavra “formação”, e ao que essa palavra nos remete, para, assim, podermos compreender o seu sentido nesse processo.

Se formos analisar o sentido da palavra “formação”, compreendemos e assumimos neste trabalho, a “formação” como um movimento de tornar-se, de formar-se, como um processo de constituir algo, nunca pronto e acabado, mas em constante formação e transformação. Compreendemos também que o termo apresenta certa dificuldade de sentido, na medida em que a formação implica tanto a ação do outro, no sentido de formar um sujeito; como também, à própria ação reflexiva do sujeito para formar e constituir algo.

Nesse sentido, Josso (2014, p. 58) enfatiza essa dificuldade semântica da palavra “formação”, pois ela evidencia também que designa tanto da atividade no seu desenvolvimento temporal, como o respectivo resultado. Assim, segundo a autora, o conceito apresenta

ambiguidade, na medida em que não permite distinguir a ação de formar (do ponto de vista do formador, da pedagogia utilizada e de quem aprende), da ação do formar-se.

Nesse caso, a ação de formar nos remete à ideia tanto do professor formador, que realiza o processo de formação do sujeito, quanto à da ação de formar-se relativo à própria ação do sujeito que se forma. Isso acontece não apenas no resultado da formação, mas em todo o percurso vivido.

O que complementa Joso (2014), quando evidencia que a formação do sujeito pode ser compreendida como o que se passa numa atividade ou conjunto de atividades educativas desse sujeito do decurso das quais se formou, que seria a reflexão retrospectiva, ou a qual o sujeito se forma, e que a reflexão se efetua no tempo presente.

Para esse autor, o processo de formação, do ponto de vista do sujeito, é “a elaboração progressiva de uma teoria de formação que seja própria a uma ciência da educação” (JOSSO, 2014, p. 58), que busque mostrar de que forma atividades educativas mobilizam a pluralidade de dimensões de quem aprende. Assim, para compreender a formação do sujeito, ele utiliza a construção de biografias educativas, em forma de narrativas escritas e orais, que são frutos de um processo de reflexão do percurso vivido, utilizando-se do termo “biografia”, pois entende que o sujeito que narra é o autor e o investigar de sua própria história de vida.

Para Dominicé (2014, p. 81), o estudo biográfico apela a “reflexão e é resultado de uma tomada de consciência, dá origem a um material de investigação que já é resultado de uma análise”, a análise do próprio sujeito que produz a biografia, evidenciando que as pessoas citadas exercem influência no discurso de formação do sujeito. Para ele, “aquilo em que cada um se torna é atravessado pela presença de todos aqueles que se recorda”, assim todos que são citados em uma narrativa de si, fazem parte do processo de formação do sujeito.

Nesse contexto, apesar dessas dificuldades de sentido do conceito, a formação embora possa remeter tanto a ideia do sujeito no ato de formar, quanto ao sujeito em sua própria formação, consideramos que o ato de formar um sujeito pode influenciar ou motivar sua constituição, seu tornar-se. Consideramos ainda que a formação do próprio sujeito é um movimento, um processo que só pode acontecer de dentro para fora do próprio sujeito que se forma, pode até ser mediada pela interação com o outro, com o formador e a sociedade ao qual está inserido, mas que só acontece nesse processo de descobrimento singular a cada sujeito na reflexão sobre esse percurso.

Dessa forma, compreendemos, de modo geral, conforme aponta Marcelo Garcia (1999), que a formação é um processo de desenvolvimento e estruturação da pessoa que se realiza com

o duplo efeito de uma maturação interna e de possibilidades de aprendizagem, de experiências do sujeito. Tais experiências, vivenciadas pelas pessoas e contextos, influem em sua formação e constituição de si, e, assim, a experiência marca, de alguma maneira, a formação do sujeito. Para além disso, estar em formação implica um investimento pessoal e comprometido nesse processo de formar-se.

Para Larrosa (2002, p. 21-22) a experiência é “[...] aquilo que nos passa, que nos acontece, que nos toca”, e o sujeito da experiência seria algo como um “[...] território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos”. Assim, compreendemos que a experiência é algo que confere sentido aos territórios de passagem que o sujeito percorreu, que influenciam a constituição da identidade do sujeito, e podem influenciar também a constituição de sua identidade docente.

Nessa perspectiva, compreendemos que, nessas visões, está presente a ideia de que formar é acima de tudo, refletir sobre a formação e sobre os percursos vividos e que a formação não se constrói por acumulação de saberes ou conhecimentos, mas por meio da “[...] realização de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1992, p.25).

Entretanto, cabe destacar que os saberes da experiência não se constituem apenas quando o sujeito inicia ou termina o processo de formação inicial. Para Pimenta (1999), eles se referem aos saberes produzidos, tanto pelos professores no trabalho cotidiano, como também aos saberes que os alunos já trazem quando chegam a um curso de formação inicial. Assim, podemos compreender que os saberes que os acadêmicos trazem consigo, fazem parte de sua formação, e podem evidenciar, também, elementos/momentos de constituição da identidade docente do licenciando.

Enfatiza Pimenta (2005, p. 29) que a formação é, na verdade, “[...] autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares”, num processo auto-reflexivo e coletivo, de troca de experiências do próprio trabalho docente.

Nesses tipos de formação, pretende-se conferir ao indivíduo maior autonomia na construção e consolidação de aprendizagens relevantes, em que cada indivíduo tem um lugar central no seu processo formativo e que aprende em seu próprio ritmo. Logo, o processo de

formação deve possibilitar a construção do conhecimento de forma autônoma para que se efetive uma formação de qualidade e que tenha sentido para o sujeito que se forma.

Contudo, de acordo com Cyrino (2008, p. 79), a formação da maioria dos professores está centrada no paradigma da racionalidade técnica. Na formação inicial, primeiro trabalha-se com conteúdos científico-culturais (conteúdos a ensinar), e depois com conhecimentos psicopedagógicos: princípios, leis, teorias, e suas aplicações práticas (como atuar na sala de aula).

Entretanto, compreendemos que o processo de formação inicial dos professores deve ir além, requer uma formação crítica e reflexiva que permite, a cada sujeito, a construção das experiências que lhes confiram sentido, bem como o descobrir de seus próprios caminhos a chegar e a formar-se, numa viagem de autoconhecimento para dentro de si mesmo. Na visão de Larrosa (1998), a formação é chegar a ser o que se é; o que, a nosso ver, faz parte da experiência de constituição da identidade do sujeito em formação, à experiência de constituir-se professor.

Nesse sentido, concordamos com Jaramillo (2003, p. 95), que comprehende a formação como a arte de fazer com que cada um chegue até si mesmo, não podendo ser entendida como um processo meramente técnico enfatizando que, embora não exista um método válido de formação para todos, o caminho é conquistado por cada um, no decorrer do percurso vivido.

No entanto, a formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo "formar" e "formar-se", não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação. (NÓVOA, 1992, p. 11).

Esse esquecimento, para o autor, inviabiliza processos de formação numa dupla perspectiva do individual e do coletivo, considerando que, conforme defende Nóvoa (1992, p. 12), "o professor é a pessoa e, uma parte importante da pessoa é o professor". Logo, acreditamos nessa concepção de que seja necessário considerar o sujeito e sua formação dentro dessas variáveis, considerando que a tecnicidade e científicidade necessária na formação do sujeito não se esgotam na prática do trabalho docente de ser professor, mas também, nas reflexões sobre todo o percurso de formação.

Nesse contexto, retomando a discussão inicial sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial de Professoras (BRASIL, 2000), a proposta é que a formação de professores deve voltar-se para o desenvolvimento de competências que abranjam todas as dimensões da atuação profissional do professor. Verificamos que poucas pesquisas investigam

a dimensão pessoal relacionada à dimensão profissional do futuro professor, a maioria está direcionada à racionalidade técnica do ensino.

Entretanto, encontramos especialmente em NÓVOA (1992), em seu trabalho *Formação de Professores e Profissão Docente*, discussões relevantes sobre a formação de professores relacionadas ao desenvolvimento pessoal (produzir a vida do professor), com o desenvolvimento profissional (produzir a profissão docente) e com o desenvolvimento organizacional (produzir a escola), fundamentando que:

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. (NÓVOA, 1992, p. 25)

Ao considerar que a formação deve estimular essa perspectiva crítico-reflexiva, pontua também a necessidade de investir a *práxis* como “[...] lugar de produção do saber e de conceder uma atenção especial às vidas dos professores” (NÓVOA, 1992, p. 25), em que a construção da identidade do sujeito remete também a sua identidade profissional.

É nessa concepção de formação, proposta por NÓVOA (1992) e destacada por outros autores, que gostaríamos de apostar, ou seja, nessa perspectiva de formação crítico-reflexiva que permite a cada licenciando a possibilidade de encontro, de uma viagem de autoconhecimento para dentro de si mesmo, de uma reflexão sobre os percursos vividos, um caminho em busca do formar-se professor de Matemática. Nesse caminho, acreditamos que o licenciando possa apropriar-se, de forma mais autônoma, de seu processo de formação e apresentar elementos de constituição do ser professor.

Para tanto, o papel do formador é o de incentivar e de propiciar instrumentos e momentos de reflexão que possibilitem ao licenciando encontrar seus caminhos e promova seu desenvolvimento pessoal e profissional, permitindo-lhe o refletir criticamente sobre seus percursos em busca do que se é, ou quer ser/formar-se, nesse caso, em busca da constituição da identidade, que compreendemos que é também uma identidade profissional docente.

Nesse contexto, de acordo com NÓVOA (2009), estamos no limiar de uma proposta na formação de professores, que constrói uma teoria da pessoalidade no interior de uma teoria da profissionalidade, em que:

É importante estimular junto dos futuros professores e nos anos iniciais de exercício profissional, práticas de auto-formação, momentos que permitam a construção de narrativas sobre as suas próprias histórias de vida pessoal e, profissional. E, refiro-me

à necessidade de elaborar um conhecimento pessoal (um auto-conhecimento) no interior do conhecimento profissional e de captar (de capturar) o sentido de uma profissão que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica. Toca-se aqui em qualquer coisa indefinível, mas que está no cerne da identidade profissional docente. (NÓVOA, 2009, p. 39).

Essa compreensão de formação de professores tem favorecido a superação da racionalidade técnica que vem acompanhando historicamente os cursos de formação inicial de professores e provoca outra visão da formação, baseada numa combinação de contributos, conhecimentos científicos, pedagógicos e técnicos, mas que valoriza a prática, a cultura profissional, as dimensões pessoais, as lógicas coletivas e a presença pública dos professores.

Portanto, será na compreensão dessa proposta de formação, que considera as dimensões pessoais e profissionais, que iremos investigar, na formação inicial do professor, os elementos/momentos de constituição da identidade docente dos licenciandos que emergem a partir da produção de Memoriais de Formação, compreendendo esses memoriais como instrumento de reflexão do processo de formação e prática de autoformação, e que também serão utilizados para a produção dos dados da pesquisa.

2.3 Formação de professores de Matemática

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou é marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador, “permanente”, na prática e na reflexão sobre a prática.

(Freire, 1991)

A formação de professores de Matemática é um tema que vem sendo discutido por diversos pesquisadores e Instituições de Ensino Superior que oferecem cursos de Licenciatura em Matemática, especialmente, frente às mudanças que vem ocorrendo, devido às novas Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial em nível superior.

Para as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial (BRASIL, 2015), o professor egresso da formação inicial deverá possuir um repertório de informações e habilidades e uma diversidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultado do percurso formativo, consolidando-se no exercício profissional.

Contudo, de acordo com Ferreira (2003), até meados de 1980, pouco se havia escrito e pesquisado sobre formação de professores de Matemática no Brasil, é somente a partir desse período que esse tema começa a se fortalecer e a ser alvo da área das pesquisas em Educação.

Por esse motivo, um trabalho que merece destaque é o de Fiorentini (1994). Inicialmente, com sua tese de doutorado, que apresenta um panorama da produção acadêmica na área de Educação Matemática no país dos anos 60 aos 90 e, posteriormente, com diversos trabalhos nessa área que tem contribuído fortemente com esse campo de estudo.

Nesse sentido, segundo Fiorentini (2003), “nos últimos anos, o tema formação de professores passou a ser dominante tanto em encontros e congressos educacionais quanto em publicações de artigos e livros” (p. 8). Entretanto, enfatiza que muito do que se tem publicado não tem consistência teórica, pois quase todos falam do professor como profissional reflexivo, mas, destaca que “há pouca clareza e concordância sobre o significado desses termos” (p. 9). E, complementa enfatizando que “apesar da mudança de discurso, o que percebemos, nos processos de formação de professores, é a continuidade de uma prática predominante retrógada e centrada no modelo da racionalidade técnica que cinde (separa) teoria e prática.” Assim, afirma que pouco se sabe em como transformar os discursos em práticas que contemplam as concepções do professor como profissional reflexivo.

Entretanto, para Fiorentini (2003) novos caminhos têm surgido visando à formação dos professores do século XXI, que muitas vezes têm sido acusados de não atualizarem os cursos de licenciaturas e afirma que “os educadores matemáticos, talvez, constituem um dos grupos de profissionais que mais procuram se aventurar por novos caminhos e com outros olhares em relação à formação do professor, aos seus saberes e à sua prática docente.” (p. 10).

Mas quais são esses caminhos? O que focar num curso de formação de professores de Matemática? Como definir um programa para formação de professores reflexivos? Encontramos algumas respostas em Ferreira (2003), Jaramillo (2003), Fiorentini e Castro (2003), entre outros, que evidenciam alguns aspectos da formação e apontam alguns caminhos a seguir.

Para Ferreira (2003), o processo de formação de professores de Matemática, nos anos 70 e 80, tinha como preocupação maior os cursos de licenciatura e programas que contribuíam para a melhoria da formação de professores, em última esfera, do ensino da Matemática. Já na década de 1990, os objetivos, entre outros aspectos, propõem novos rumos a partir de novas perspectivas.

Para essa autora, a partir de 1980, é que começam a surgir transformações, quando o foco de interesse volta-se ao treinamento/formação de professores de Matemática. Nas últimas décadas, algumas pesquisas começam a “perceber o professor (ou o futuro professor) de Matemática como alguém que pensa, reflete sobre sua prática, alguém cujas concepções

precisam ser conhecidas” (FERREIRA, 2003, p. 29). Assim, as pesquisas realizadas no Brasil, com relação à formação de professores, começam a sofrer as transformações e seu paradigma começa a centrar-se no “pensamento do professor”, que procura seu espaço no campo da pesquisa sobre a formação de professores de Matemática.

De acordo com Ferreira (2003), nos últimos 25 anos, a atenção dos pesquisadores volta-se para as cognições dos professores acerca de sua própria formação, suas concepções, crenças e reflexões sobre o seu processo de formação. Consequentemente, os resultados mostram que “a análise desses processos relativos às cognições indica que eles são percebidos como mudanças, ainda que pequenas” (p. 30), apontando para a possibilidade de se “perceber uma nova tendência na formação de professores: o estudo sobre o processo de formação de professores universitários, que são, muitas vezes, formadores de formadores” (p.30).

Para essa autora, a formação de professores, aos poucos, passa a ser compreendida como um processo contínuo, por meio do qual o sujeito aprende a ensinar e que possibilita o desenvolvimento profissional, tornando-o ativo e responsável pelo seu crescimento e formação contínua. Ela define o desenvolvimento profissional como:

Um processo que se inicia muitos antes da formação inicial e que se estende durante toda a trajetória do professor, ou seja, que se preocupa menos com o produto que com o processo que se desenrola por meio de um contínuo movimento de dentro para fora, valorizando o professor pelo seu potencial, no qual a prática é a base para um relacionamento dialético entre teoria e prática, e, muitas vezes, ponto de partida. (FERREIRA, 2003, p. 35)

Compreendemos, conforme apresenta a autora, que o desenvolvimento profissional se inicia antes da formação inicial, como um processo que ocorre de dentro para fora do sujeito, por meio da prática e da reflexão sobre esta. Nesse contexto, a prática é o cerne fundamental para a relação existente entre teoria e prática, funcionando, ao mesmo tempo, como ponto de partida para formação do professor. Somando-se a isso, acreditamos ainda que o processo de formar-se professor não advém apenas de sua prática realizada na formação inicial, mas também, de suas experiências vividas ao longo de sua formação, que possivelmente, influenciam na constituição do ser professor.

Conforme destacam Fiorentini e Castro (2003, p. 124), “acreditar que a formação do professor acontece apenas em intervalos independentes ou num espaço bem determinado é negar o movimento social, histórico e cultural de constituição de cada sujeito”. Assim, também acreditamos que essa formação esteja imersa nas práticas sociais, históricas e culturais que

fazem parte do sujeito, presentes em sua história de vida, em seus discursos, considerando que “negar a história de vida do sujeito, é negá-lo como sujeito de possibilidades” (p. 124)

De modo geral, Ferreira (2003) evidencia em sua pesquisa - realizada por um levantamento do estado da arte da pesquisa sobre formação de professores que lecionam Matemática - novos rumos apontados para formação de professores de dessa área, mudando o foco das pesquisas, antes centradas em temas que se preocupavam com o “treinamento” de professores, para um novo: o de compreender quem é esse professor, como ele pensa e como isso se relaciona com a prática.

Nesse contexto, Jaramillo (2003) aponta alguns caminhos nesse processo, discutindo em seu trabalho a importância dos processos metacognitivos e seu desenvolvimento nos licenciandos, visando a (re)constituição do seu ideário pedagógico, pautado na concepção da prática pedagógica. Para ela, pensar sobre a prática pedagógica implica um encontro de diferentes manifestações do qual afluem aspectos distintos: o professor, o aluno, o currículo, o contexto e o lócus.

De modo geral, a autora observa que o professor e o aluno confluem, entre outros aspectos, com suas ideias e vivências e com a bagagem de suas experiências como professor e/ou aluno, como ser humano. Essa prática pedagógica que se constitui nesse encontro entre professor, aluno, currículo e contexto está ligada à componente experiência do professor e do aluno, que deve ser levada em conta para que ocorra uma prática importante na formação em Matemática.

Para Jaramillo (2003), uma prática pedagógica importante em Matemática é “um processo no qual o professor está constantemente (re)produzindo/ (re)construindo/ (res)significando saberes e conhecimentos” (p. 91). Contudo, enfatiza que, no que se refere à formação inicial de professores, a maioria dos pesquisadores têm adotado o modelo da racionalidade técnica, separando a teoria da prática. A autora defende uma formação que não se apresente apenas como “democratizadora”, mas que permita o desenvolvimento integral do ser humano e a compreensão de suas próprias práticas. O ponto de vista da autora apresenta-se em acordo com o que defende Larrosa (1998), que apresenta a concepção de formação com o termo *Bildung*, da seguinte forma:

A formação como *Bildung* é um processo temporal pelo qual algo (seja um indivíduo, uma cultura ou uma obra de arte) alcança sua própria forma. Sua estrutura básica é o movimento de ida e volta que contém um momento de saída de si seguido por outro momento de regresso a si. O ponto de partida é sempre o próprio, o cotidiano, o familiar, o conhecido que se divide e se separa de si mesmo para ir até o alheio, ou estranho, ou desconhecido e regressar depois, formado e transformado, ao lugar de

origem; o essencial dessa viagem de ida e volta é o que constitui uma autêntica experiência.

E a experiência não é outra coisa que esse encontro do mesmo com a alteridade que o reside, o põe em questão e o transforma. Por isso o Bildung não é uma anexação mecânica e apropriada do outro, senão que implica um devir outro do mesmo e, em limite, uma autêntica metamorfose (LARROSA, 1998, p. 315).

É nessa concepção de formação que também acreditamos: uma formação com experiências autênticas, em que cada indivíduo se forma e se transforma, num processo profundo de mudança, de formar-se professor. Tais experiências, para Larrosa (1998), geram o saber da experiência, adquirido como cada indivíduo responde ao que acontece ao longo da vida, que vai permitindo ao sujeito chegar a ser o que se é, o processo de formar-se, constituir-se.

Sendo assim, valemo-nos dessa concepção de Larrosa (1998) e defendida por Jaramillo (2001), entendendo a formação como um processo em que cada sujeito chegue até si mesmo, se forme e se transforme. Consequentemente, entendemos a formação não como um processo meramente técnico, mas que deva ser conquistado por cada indivíduo, percorrendo seu próprio caminho. Uma viagem de formação e transformação onde o formador proporciona experiências que possibilitam a construção de seu saber sobre as experiências, para que se tornem experiências autênticas que os transformem.

Outro conceito importante destacado por Jaramillo (2003), é com relação ao ideário e à prática pedagógica, definindo o termo ideário como:

Um constructo que diz respeito às crenças, às concepções, aos conhecimentos/saberes do professor, e que resulta consciente ou inconscientemente de uma série de vivências, experiências, leituras e aprendizagens, adquiridos pelo professor, através de sua vida pessoal e profissional. O ideário do futuro professor de matemática vem sendo construído, primeiramente, por meio de sua formação incidental e inicial. Posteriormente, já como professor, esse ideário continua a se desenvolver a partir das experiências profissionais produzidas através da prática pedagógica (JARAMILLO 2003, p. 96).

Nesse sentido, compreendemos como aponta a autora, o ideário como o conjunto de ideias que o futuro professor tem e pensa colocar em prática no trabalho docente. Assim, suas concepções e crenças, segundo a autora, podem promover uma possível ressignificação que o ideário do licenciando tem a partir da formação inicial e que possibilita a reflexão sobre a prática pedagógica.

Assim, para Jaramillo (2003), o ideário corresponde ao sujeito e seu conjunto de ideias, e a prática pedagógica corresponde ao objeto e aos outros. Assim, o ideário “constitui-se como

um filtro pelo qual os saberes experienciais também devem passar para realimentar a prática pedagógica” (p. 102). Logo, compreendemos que, a partir da prática, o futuro professor pode ressignificar seu ideário (conjunto de ideias), por meio de sua reflexão e, assim ir, aos poucos, constituindo-se professor. Contudo, quando esse sujeito ingressa na formação inicial, ele já traz consigo seu próprio ideário que pode ser (re)significado.

Complementando, a autora apresenta a relação entre a constituição do ideário e a metacognição, que é definida por Santos (1997, p.20), da seguinte forma:

[...] envolve o conhecimento do indivíduo sobre seu próprio conhecimento. Isso ocorre quando o indivíduo tem consciência e sabe o que de fato já aprendeu e já domina com segurança e facilidade, e quando o indivíduo também estava ciente sobre o que ainda não aprendeu e sente dificuldades. Ou seja, quando o indivíduo também está desenvolvendo sua metacognição ele tem conhecimento a nível consciente de suas possibilidades e dificuldades. Além disso, o indivíduo sabe usar seu conhecimento de modo eficaz e sabe procurar superar suas dificuldades. (SANTOS 1997, p. 20, *apud* JARAMILLO, 2003, p. 104).

Nesse sentido, para Santos (1997, *apud* Jaramillo, 2003, p. 104), o desenvolvimento desses processos “viabiliza a conscientização, por parte do licenciando, de dois aspectos fundamentais: do ideário que vem (re)construindo, e dos saberes experienciais que produz reflexivamente a partir da prática pedagógica”. Assim, o futuro professor desenvolve sua metacognição, quando toma uma decisão consciente dela.

Dessa forma, compreendemos que o licenciando, ao tomar consciência de seu processo de formação e tomar suas decisões, está realizando a metacognição, que compreendemos também como a autoformação do próprio sujeito que se forma. Nesse processo, o sujeito pode perceber a influência do seu ideário (suas concepções e crenças) na prática pedagógica e a prática no ideário, ou seja, no conjunto de ideias, permitindo-lhe entender a influência que esse ideário tem em sua formação e na formação de seus alunos.

Nesse contexto, Jaramillo (2003), com base em sua experiência, propõe instrumentos de mediação que permitem “desencadear tais processos, meta-reflexivos e metacognitivos no futuro professor” (p.106), os quais são: narrativas/relatos de forma escrita e oral; autobiografias; diários reflexivos; leituras, análise e discussão de texto e mapas conceituais. Em seu trabalho, a autora abordou, em especial, os mapas conceituais, pois os comprehende como instrumentos para o desenvolvimento dos processos metacognitivos, possibilitando ao futuro professor entender e (re)construir o ideário, pela produção de significados.

Para essa autora, os mapas podem ser uma rica experiência, quando se pretende interligar professor, aluno, currículo e contexto, para ajudar os sujeitos a refletirem sobre suas

vivências e a produzirem significados novos, constituindo-se como estratégias que possibilitam a aprendizagem metacognitiva.

No trabalho de Jaramillo (2003), o mapa conceitual foi produzido por Esperança², quando se iniciaram as aulas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, em setembro de 1999. A autora destaca que pouco mais de um mês, depois de ter produzido o mapa conceitual, Esperança fez uma narrativa oral sobre ele, em que a licencianda menciona que, antes de realizar esse trabalho com o mapa, suas ideais não eram muitas claras a respeito de seu processo de formação, mas após essa atividade, tudo ficou mais claro e organizado em seu pensamento. Tal processo de tomada de consciência do sujeito é o que acreditamos ser a produção de significados feita pelo sujeito em processo de formação

Em síntese, Jaramillo (2003) enfatiza que não podemos adotar um modelo de formação tradicional, mas pensarmos em um que possibilite que cada sujeito chegue a ser o que se é, mediante uma viagem, um caminho de formação que possibilite a esse sujeito a reflexão e a produção de significado sobre o que se faz, pensa e sente. Nesse contexto, nosso papel como formadores desses futuros professores seria o de instigar essa viagem, promovendo instrumentos de mediação que possam levar o futuro professor a se tornar um professor reflexivo e a construir seu próprio ideário nesse processo de formação.

A autora ressalta que os diferentes instrumentos de mediação (narrativas/relatos de forma escrita ou oral; autobiografias; diários reflexivos, análise de episódios de aula; leitura, análise e discussão de textos e mapas conceituais) utilizados, ajudaram o desenvolvimento de processos metacognitivos, ou seja, nos conhecimentos que os sujeitos têm sobre seus próprios processos cognitivos, que auxiliaram a adquirir melhor compreensão sobre o trabalho docente. Ela afirma, ainda, que “talvez esse seja um dos caminhos para superar a dicotomia teoria-prática na formação de professores” (JARAMILLO, 2003, p. 116).

Corroborando com essa visão, está o trabalho de Fiorentini e Castro (2003), que objetivou “compreender como o futuro professor de matemática se constitui profissionalmente – em saberes, ações e significados – quando entra em contato com a prática escolar durante as atividades de prática de ensino e estágio supervisionado” (p. 122). O texto foi produzido a partir da dissertação de Castro (2002), trazendo contribuições. Para eles, essas disciplinas podem ser um importante momento na formação, no qual o licenciando torna-se professor de Matemática, interligando ação, reflexão e investigação da formação. Mas, enfatizam que a formação não

² Esperança era licencianda em Matemática e cursava as disciplinas de Práticas de Ensino e Estágio Supervisionado, no ano 1999.

acontece apenas em um intervalo determinado, que isso seria negar o movimento de constituição do sujeito, seja social, histórico e cultural, e destacam ainda que “o movimento de formação do professor não é isolado do resto da vida do futuro professor” (FIORENTINI E CASTRO, 2003, p.124).

Da mesma forma, acreditamos que esse movimento de formação engloba todo o processo de formação, que possibilita ao futuro professor o processo de formar-se professor, e por isso, como defendem os autores, essa formação não deveria ocorrer pelo modelo da racionalidade técnica, mas pelo “mergulho no mundo da prática profissional com valores, saberes e imagens adquiridos ao longo da vida” (FIORENTINI E CASTRO, 2003, p. 125). Para esses autores, considerar tal perspectiva no processo de formação do sujeito professor, representa uma viagem de aventura em que pode acontecer a experiência formativa, definida por Larrosa (1999), como:

[...] Uma viagem aberta que pode acontecer qualquer coisa, e na qual não se sabe onde se vai chegar, nem mesmo se vai chegar a algum lugar. (...) E a experiência formativa seria, então, o que acontece numa viagem e que tem a suficiente força como para que alguém se volte para si mesmo, para que a viagem seja uma viagem interior (LARROSA, 1999, p. 52).

É nessa concepção de formação que acreditamos. Uma formação que promova essa experiência formativa, que possibilite uma viagem de descoberta para o sujeito no processo de formar-se professor, permitindo-lhe, consequentemente, essa reflexão sobre sua própria formação e transformação.

Nesse sentido, Fiorentini e Castro (2003) compreendem a prática de ensino e o estágio supervisionado como um momento fundamental na formação, pelo qual o futuro professor pode vivenciar essa experiência formativa de chegar a ser o que se é. Assim, evidenciam que “os ‘saberes experienciais’ que o professor constrói na produção do trabalho docente ‘são saberes práticos ligados à ação, mesclando aspectos cognitivos, éticos, emocionais ou afetivos’” (p. 126) que podem produzir o saber docente, apresentado como um saber reflexivo.

Assim, durante a formação, o conceito de saber docente sugere a reflexão, que indica produzir significados pelo que fazemos. Para os autores, a reflexão, é parte do processo de formação, em que “os saberes são mobilizados, problematizados e ressignificados pelos futuros professores” (FIORENTINI E CASTRO, 2003, p. 127). E, essa ressignificação é a atribuição da produção de significado ao que fazemos, realizadas por meio do que sabemos, fazemos e dizemos, constituindo-se como um processo formativo em cada futuro professor, que, nesse processo, se torna e se forma professor.

Portanto, para Fiorentini e Castro (2003), é no trabalho que o “futuro professor renova, ressignifica os saberes adquiridos durante todo o processo de escolarização, passando, então, a desenvolver seu próprio repertório de saberes” (p. 128). Contudo, para que o futuro professor produza significado ao trabalho que faz, a formação deve romper os princípios da racionalidade técnica e adotar novas metodologias, utilizadas por Fiorentini (1999), nas disciplinas de Prática de ensino e estágio supervisionado, com os seguintes objetivos:

- 1) Estudar e analisar as relações e interações que se estabelecem no cotidiano escolar;
- 2) Refletir e analisar a própria memória estudantil, sobretudo sobre as ideias, as crenças, os valores e os saberes adquiridos ao longo da vida;
- 3) Descrever, caracterizar e discutir alguns fundamentos teórico-metodológicos da prática de ensino de matemática;
- 4) Vivenciar e experenciar reflexiva e investigativamente atividades e situações (episódios) docentes na escola;
- 5) Planejar, implementar e avaliar um projeto de regência de classe acerca de uma unidade do conteúdo curricular de matemática. (Fiorentini e Castro 2003, p. 129).

Nesse sentido, alguns recursos e instrumentos de mediação, citados por Jaramillo e Fiorentini (2001), podem ser utilizados para atingir tais objetivos, tais como: autobiografias; leitura, análise e discussão de textos; análise de episódios de aulas; diários reflexivos, narrativas orais e escritas. Instrumentos que buscam compreender o pensamento do futuro professor de Matemática e seu processo de formação.

Dessa forma, visando a compreender esse momento de passagem do aluno a professor, os autores utilizaram como material para análise o diário de campo de um estagiário “Allan”, episódios de aulas, momentos de discussão e reflexões realizadas, fazendo uma análise de interpretação do processo vivido quando estagiário. Pois, para Fiorentini e Castro (2003), essa opção baseia-se no fato de que a “narrativa de formação, ao buscar os significados de uma história que acontece no tempo e no espaço, pode traduzir de maneira bastante viva e real, e sem recortes ou fragmentações, a totalidade e a complexidade do fenômeno vivido (p.131).

Fiorentini e Castro (2003) salientam que essa passagem de aluno a professor não é tranquila, podendo ocorrer momentos de tensão nessa transformação. Relatam também que, mediante a análise do trabalho, percebem que, para o estagiário, a experiência de narrar sua história no processo de formação e indicação da prática docente, trouxe-lhe uma nova leitura e novas interpretações do seu trabalho.

Para os autores, foram várias as evidências formativas apresentadas pelo futuro professor, que podem ressignificar as experiências, os saberes, os modelos e as imagens do ser professor, que pode ocorrer na prática e na reflexão sobre a prática, que se constitui como

professor, e assim, apontam as disciplinas de Prática de Ensino e de Estágio como fundamentais nesse período de formação e desenvolvimento profissional.

Nesse contexto, Fiorentini e Castro (2003) destacam que as Diretrizes para formação inicial de professores, em cursos de nível superior, vêm ao encontro dessa necessidade de mudança no modelo de formação, e mesmo não deixando claro como as atividades de prática de ensino e estágio podem acontecer, ao menos, indicam uma relação associativa entre teoria e prática, o que para os autores, essa mediação teórico-reflexiva é indispensável para o processo de formação dos futuros professores.

Retomando as questões sobre como construir um currículo de formação de professores de Matemática, podemos perceber que os autores trazem alguns caminhos que podem ser utilizados para que os futuros licenciandos compreendam o processo de formação. Este sendo permeado pela reflexão e pela prática pedagógica, produzindo novos significados a esse processo, permitindo aos licenciandos formar-se professores de Matemática, rompendo o paradigma da racionalidade técnica e promovendo uma formação de professores reflexivos que produzam significados a sua própria formação e a seus discursos produzidos.

Nesse sentido, concordamos com os autores que alguns instrumentos podem ser utilizados visando a contribuir com o processo de formação inicial dos futuros professores, como evidenciados pelos autores, sendo eles: narrativas/relato de forma escrita ou oral; autobiografias; diários reflexivos, análise de episódios de aula; leitura, análise e discussão de textos e mapas conceituais, utilizados nas disciplinas de práticas de ensino e estágio supervisionado. No entanto, é de suma importância esclarecermos que não nos propomos a fazer uso de tais instrumentos como recursos únicos ou mágicos para o processo de formação, mas, como caminhos a seguir que possibilitem aos licenciandos compreender melhor o processo de formação e atribuir significado ao que fazem, pensam, dizem e sentem, contribuindo para uma autêntica experiência ou com um encontro com o formar-se professor de Matemática.

Portanto, buscando seguir um dos caminhos, apontados anteriormente, para formação de professores, nesta pesquisa, foram utilizados os Memoriais de Formação, produzidos durante as disciplinas de estágios I e II. Compreendemos os mesmos como narrativas autobiográficas, como instrumentos de formação dos futuros professores de Matemática. Entendemos que esse instrumento, conforme evidenciado pelos autores, possa contribuir para que os licenciandos atribuam significado a sua formação, compreendam seu próprio processo de formar-se professor e nos permita, também, compreender como esse processo de formar-se professor vem sendo constituído, constituindo suas identidades.

2.4 Identidade Docente

Acreditamos que a constituição da Identidade Docente é um processo longo e contínuo, que percorre vários caminhos, perpassados por diversas questões. Assim, para compreendermos melhor como se constitui o ser professor, acreditamos que seja pertinente compreender primeiro como se constitui o ser sujeito, a identidade do sujeito em si, em sua trajetória de formação, pois defendemos que uma está relacionada com a outra.

Contudo, a identidade é um termo altamente complexo de se discutir, definir, conceituar. Assim, para compreendermos melhor como o conceito de identidade tem sido discutido nas pesquisas sobre formação de professores e suas contribuições para a compreensão do processo de constituição docente, recorremos a autores da Psicologia, Sociologia e da Educação, como: Ciampa (1987), Dubar (1997), Hall (2006), Silva, Woodward e Hall (2004), Nóvoa (1992), Marcelo Garcia (2009), entre outros, que discutem e complementam o conceito de identidade, por meio da produção de Memoriais de Formação.

Ciampa (1987), como psicólogo que aborda a identidade como categoria da Psicologia Social, entende a identidade como metamorfose, ou seja, em constante transformação, sendo resultado provisório da interseção entre a história da pessoa, seu contexto histórico e social e seus projetos. Assim, em sua concepção, a identidade é consequência das relações que se dão nesse processo. Para ele, a pergunta “quem sou eu?” remete à identidade do sujeito e a resposta dada a esse questionamento é feita de modo que esse sujeito se coloque como autor e personagem de sua história. Desse modo, o autor afirma que a identidade é a resposta dada por esse sujeito a cada momento, ressaltando que essa identidade não é pronta e acabada, mas um processo contínuo de movimento e transformação.

Na concepção de Dubar (1997), sociólogo francês que aborda a identidade no trabalho, o mesmo concebe a identidade como resultado do processo de socialização, compreendendo o cruzamento dos processos relacionais (onde o sujeito é analisado pelo outro) e biográficos (que tratam da história, habilidades e projetos da pessoa). Para ele, a identidade para si não se separa da identidade para o outro, a primeira está relacionada à segunda, pois o sujeito reconhece-se pelo olhar do outro. Desse modo, a identidade nunca é dada, é construída, posto que são várias as identidades assumidas pelo sujeito. Por esse motivo, o autor denomina-a formação identitária.

Hall (2006), que enfatiza que a identidade está sendo discutida em teoria social, argumenta que as velhas identidades estão em declínio, fazendo surgir novas identidades,

fragmentando o indivíduo moderno, visto antes como um sujeito unificado. Tal fenômeno denominando-se a chamada de “crise de identidade”, sendo parte de um processo de mudança. A esse respeito, o autor questiona se existe de fato uma crise de identidade.

Para ele, há três diferentes concepções de identidade que relacionam as visões do sujeito ao longo da história: a identidade do sujeito iluminista, em que se entendia o indivíduo como um ser unificado e sua identidade como um núcleo interior ao homem, que nasceu com ele e permanecia idêntico até sua morte; identidade do sujeito sociológico, em que se considera ainda o núcleo interior do sujeito, mas também que a identidade é formada ou modificada na interação com o outro e com a sociedade, como um contínuo com os mundos “interior” e o “exterior”; e, por último, a identidade do sujeito pós-moderno da atualidade, nessa, a identidade passa a ser fragmentada, em que o indivíduo pode contar várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas.

Segundo Hall (2006), esse processo de fragmentação e mudança vivido atualmente, produz o sujeito pós-moderno, compreendido como não tendo uma identidade fixa ou permanente. Para ele, “a identidade torna-se uma “celebração móvel”; formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (HALL, 2006, p. 13). Assim, somos definidos historicamente e não biologicamente, e à medida que os sistemas de representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade de identidades possíveis, ao qual poderíamos nos identificar, ao menos temporariamente. Para ele,

A identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo “imaginário” ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre “em processo”, sempre “sendo formada”. (HALL, 2006, p. 38)

Nesse sentido, compreendemos, com esses autores, a identidade como um processo de movimento e transformação. Apoiamos nosso trabalho nessa concepção de identidade como em contínua formação e transformação, algo nunca pronto e acabado, mas, sempre em permanente construção.

Compreendemos que a constituição da identidade perpassa diversas questões que podem ir desde o contexto histórico, social e cultural percorrido pelo indivíduo em contato com o outro e com a sociedade, seguindo para o processo de formação inicial do professor, até o tornar-se professor em constante formação. Acreditamos, ainda, que a constituição da identidade docente não se inicia apenas no momento em que o sujeito comece um curso de

matemática na formação inicial, mas ao longo de toda sua trajetória de vida, em que constitui suas identidades como sujeito. Essas identidades do sujeito singular também fazem parte de sua identidade profissional, já que uma se relaciona com a outra, pois também compreendemos que “o professor é a pessoa, e uma parte importante da pessoa é o professor” (NÓVOA, 1992, p. 12).

Complementando as discussões sobre o conceito de identidade, nos aprofundamos no trabalho de Silva, Hall e Woodward (2004), em que os autores discutem a questão da identidade e a diferença na perspectiva dos estudos culturais, dividindo o trabalho em três capítulos em que abordam: identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual; a produção social da identidade e da diferença e, quem precisa de identidade?

Para Woodward (2004), que inicia essa discussão, a identidade é relacional e, assim, é marcada pela diferença que é sustentada pela exclusão, considerando que a construção da identidade é tanto simbólica quanto social, enfatizando que a identidade nacional é marcada pelo gênero, e que buscar no passado algo para reafirmar essa identidade pode produzir novas identidades. Assim, a reprodução desse passado sugere um momento de crise e a redescoberta do passado é parte do processo de construção da identidade. Partindo de tal fundamento, o autor questiona se existe mesmo uma crise de identidade.

Segundo esse autor, a base dessa discussão está na questão entre perspectivas essencialistas e não-essencialistas sobre identidades. Assim, uma definição essencialista sugere que existe um conjunto cristalino, autêntico de características que os sujeitos possuem em comum e não se altera ao longo do tempo. E, uma definição não-essencialista focaliza as diferenças, assim como as características comuns partilhadas. Essas questões ilustram as tensões que existem entre as concepções de identidade.

Contudo, Woodward (2004) justifica que, para compreender o conceito de identidade, precisamos analisar a forma como essa identidade se insere no “círculo da cultura”, bem como a forma como a identidade e a diferença se relacionam. Assim, para ele, é importante, ao analisar a identidade e a diferença, examinar, também, os sistemas de representação que incluem as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais são produzidos, pois destaca que “é por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa “experiência” e aquilo que somos (WOODWARD, 2004, p. 17).

Complementando com Larrosa (2002, p. 27), essa “experiência”, mencionada anteriormente, pode ser compreendida como dotada de um caráter particular, subjetivo, relativo, pessoal e dinâmico. Pare ele, é “o que nos acontece”, “o que nos toca” e, embora várias coisas

nos aconteçam, nem todas nos tocam. Assim, a experiência é única, singular, irrepetível e, portanto, tem a ver com a existência, com a vida singular e concreta do indivíduo. E mais, o saber da experiência são os sentidos que damos a este acontecido em nós, e que vão transformando “quem somos” em “quem queremos nos tornar”, produzindo assim, também a nossa identidade. Logo, a produção do sentido que cada indivíduo realiza, pode possibilitar a constituição de sua identidade, do que ele quer se tornar/formar, lançando um olhar para o passado, se projetando no presente e almejando o futuro.

Nesse sentido, retomando a ideia de Woodward (2004, p. 17), o autor também sugere que “esses sistemas simbólicos tornam possível aquilo que somos e aquilo no qual podemos nos tornar”. Assim complementa que:

A representação compreendida como um processo cultural, estabelece identidades individuais e coletivas e os sistemas simbólicos nos quais ela se baseia fornecem possíveis respostas às questões: Quem eu sou? O que eu poderia ser? Quem eu quero ser? Os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos pode se posicionar e a partir dos quais podem falar. (WOODWARD, 2004, p. 17)

Para ele, essa representação é o papel chave da cultura da produção dos significados e que levam a uma identificação com os outros e envolvem relações de poder, e a cultura molda a identidade ao dar sentido à experiência e a tornar possível escolher entre as várias identidades possíveis, e que essas mudanças sugerem que pode haver uma crise de identidade.

Mas existe mesmo essa crise de identidade? Para Woodward (2004, p. 19), “a ‘identidade’ e a ‘crise de identidade’ são palavras e ideias bastante utilizadas, atualmente, e parecem ser vistas por sociólogos e teóricos como características das sociedades contemporâneas ou da modernidade tardia”. Assim, são questões centrais que fazem sentido no contexto das transformações globais que envolvem fatores econômicos e culturais, causando várias mudanças de produção e consumo que produzem assim novas identidades globalizadas.

Contudo, o autor enfatiza que esse processo de globalização produz diferentes resultados em termos de identidade, em especial pela aceleração da migração que produz identidades plurais, causando desigualdades, e essas mudanças colocam em relevo as questões de identidade e as lutas pela afirmação e manutenção das identidades nacionais e étnicas. Assim, as identidades que são construídas pela cultura são contestadas sob formas particulares do mundo contemporâneo, e, consequentemente, o conflito entre as diferentes identidades que tende a reforçar o argumento de que existe uma crise de identidade.

Nesse sentido, Woodward (2004, p. 25) evidencia que “os conflitos nacionais e étnicos parecem ser caracterizados por tentativas de recuperar e reescrever a história”, como forma de autenticação, de reinvindicação da história de um grupo social, como se existisse uma verdade histórica única que possa ser recuperada, mas, na verdade, pode haver diferentes histórias.

Corroborando com essa ideia, o trabalho de Hall (1996), examinando diferentes concepções de identidade cultural, analisou o processo de autenticar uma identidade por meio da descoberta da história, buscando compreender como o sujeito se representa quando fala. Esse autor afirma que o sujeito fala a partir de uma posição histórica, de duas formas. Uma, pauta-se na tentativa de buscar a verdade histórica sobre um passado comum, único para reforçar e reafirmar a identidade, como uma herança. E, outra, concepção refere-se à questão tanto do ‘tornar-se’ quanto do ‘ser’, o que não significa negar que a identidade tenha uma história, um passado, mas reconhecer que ao reivindicá-los, nós os reconstruímos e os transformamos. Assim, esse autor enfatiza que, embora a identidade seja construída por meio da diferença, ela não é fixa, ocorre na fluidez, é uma questão do ‘tornar-se’, e os que a reivindicam são capazes de transformar as identidades históricas.

Nesse sentido, segundo Woodward (2004), a formação da identidade ocorre também nos níveis “local” e “pessoal”, e as mudanças na estrutura da classe social tem um impacto local. Assim, as crises globais da identidade têm o chamado deslocamento, em que as sociedades modernas não têm qualquer núcleo ou centro determinado que produza identidades fixas, mas uma pluralidade de centros. Dessa forma, o autor destaca que a complexidade da vida moderna exige que assumamos diferentes identidades, estas podem estar em conflito, devido às exigências de cada identidade, de pai, de mãe, de bom profissional. Logo, nessa concepção, “as identidades são diversas e cambiantes, tanto nos contextos sociais nas quais elas são vividas quanto nos sistemas simbólicos por meio dos quais damos sentido a nossas próprias posições” (WOODWARD, 2004, p. 33).

De modo geral, esse autor destaca que a identidade importa, porque existe uma crise de identidade, em que processos históricos sustentam a fixação de certas identidades que estão em decadência, e novas identidades estão sendo construídas, e assim, são questionadas. Assim, enfatiza que a marcação da diferença é crucial nesse processo de construção de identidades, e essa diferença é produzida por meios dos sistemas simbólicos.

Nesse contexto, para Woodward (2004), a diferença é marcada em relação à identidade. As identidades são fabricadas por meio da diferença, a identidade depende da diferença, e sugere que elas são formadas, relativamente, a outras identidades, ao outro. E, que essa

compreensão da diferença é fundamental para compreender o processo de construção cultural das identidades.

Contudo, o autor questiona: mas por que investimos nas identidades? Para ele, investimos em identidade, porque “as posições que assumimos e com as quais nos identificamos constituem nossas identidades” (WOODWARD, 2004, p. 55). Isso significa que a construção das nossas identidades se relaciona com o termo subjetividade. Este sugere a compreensão do nosso eu, incluindo dimensões inconscientes do eu, que permite a exploração dos sentimentos que estão envolvidos no processo de produção da identidade, e que está sujeito a forças que estão além do nosso controle. Assim, esse termo permite explicar razões pelas quais os sujeitos se apegam a certas identidades.

De forma geral, Woodward (2004) apresenta questões relevantes para compreender melhor o processo de construção de identidades, pois ao enfatizar que a identidade depende da diferença, reforça a noção de que “a diferença é um elemento central dos sistemas classificatórios por meios dos quais os significados são produzidos” (p.67). Entretanto, o autor destaca que tais sistemas não podem explicar sozinhos o nível de envolvimento das pessoas nas identidades assumidas e sugere estender a análise para compreender os processos que asseguram esse investimento na identidade.

Neste contexto, estendendo a análise em busca de compreender melhor o processo de construção das identidades, apresentamos a pesquisa de Silva (2004) que complementa esse estudo, ao discutir a produção social da identidade e da diferença, enfatizando as questões do multiculturalismo e da diferença, destacando uma ausência de teoria desses termos, mas compreendendo o multiculturalismo como um “apelo à tolerância e ao respeito para com a diversidade e diferença” (p. 73). Para ele, “na perspectiva da diversidade, a diferença e a identidade tendem a ser naturalizadas, cristalizadas, essencializadas. São tomadas como dados ou fatos da vida social dos quais se deve tomar posições” (SILVA, 2004, p. 73). Segundo esse autor, em uma aproximação inicial parece ser simples conceituar o termo identidade, com afirmações do tipo “A identidade é simplesmente aquilo que se é: “sou brasileiro”, “sou negro” [...] (SILVA, 2004, p. 74). Assim, é uma afirmação aquilo que sou, logo, a identidade é independente e tem referência a si própria. Em oposição, destaca que a diferença é independente, é aquilo que o outro é, sendo autoreferenciada como algo que remete a si própria.

Desse modo, diferença e identidade estão numa relação de estreita dependência e tem que ser ativamente produzidas. Para Silva (2004), elas não podem ser compreendidas fora dos

sistemas de significação nos quais adquirem sentido, e, assim, são o resultado de um processo de produção simbólica e discursiva, e no processo de fixação da identidade ressalta:

O processo de produção da identidade oscila entre dois movimentos: de um lado, estão aqueles processos que entendem a fixar e a estabilizar a identidade; de outro os processos que tendem a subvertê-la e a desestabilizá-la. Entretanto, tal como ocorre com a linguagem, à identidade está sempre escapando. A fixação é uma tendência e, ao mesmo tempo, uma impossibilidade (SILVA, 2004, p. 85).

Essa fixação vai reafirmando as ideias e discussões relacionadas ao conceito de identidade, ao qual não se pode produzir uma identidade fixa, mas concebê-la como em constante transformação. A identidade e a diferença estão estreitamente ligadas a sistemas de significação, ou ao conceito de representação da teoria cultural. Silva (2004) define a representação como um marco ou traço visível, exterior, enfatizando que:

É aqui que a representação se liga à identidade e à diferença. A identidade e a diferença são estreitamente dependentes da representação. É por meio da representação, assim compreendida, que a identidade e a diferença adquirem sentido. É por meio da representação que, por assim dizer, a identidade e a diferença passam a existir. Representar significa, neste caso, dizer: “essa é a identidade”, “a identidade é isso” (SILVA, 2004, p. 91).

Dito de outro modo, os sistemas de representação não podem significar fixar essas identidades, mas compreender o conceito de representação para a ideia do “tornar-se”, como uma concepção da identidade como movimento e transformação.

Nesse sentido, Silva (2004) assevera que não podemos compreender o multiculturalismo apenas no respeito para a diversidade cultural. Tal compreensão impede que vejamos a identidade e a diferença como produção social, envolvendo relações de poder, pois elas têm a ver com a atribuição de sentido ao mundo social, e a luta em torno dessa atribuição. Para o autor, identidade é:

Uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder (SILVA, 2004, p. 97).

Com base nesse autor, podemos dizer que os estudantes deveriam ser estimulados a explorar as possibilidades de produção das identidades existentes, de forma a colocar sua estabilidade à prova, a respeitar e a deixar que o outro seja como eu não sou, procurando acolher o outro como outro.

Nesse panorama, Hall (2004) finaliza o seu estudo, a levantando a seguinte questão: “quem precisa de identidade?” Para ele, existe uma explosão de discussão em torno desse conceito. De forma geral, criticam-se a ideia de uma identidade integral, originária e unificada do sujeito, e têm-se destacado os processos inconscientes de formação da subjetividade. Assim, ele questiona se existe a necessidade de mais uma discussão a respeito de identidade.

O autor evidencia que existem duas formas de se responder a essa pergunta: A primeira consiste em colocar certos conceitos-chave sob “rasura”, indicando que eles não servem mais. Contudo, destaca que como eles não foram superados pelo diálogo, ainda não existem outros conceitos para substituí-los. Para ele, “a identidade é um desses conceitos que operam sob “rasura”, no intervalo entre a inversão e a emergência: uma ideia que não pode ser pensada da forma antiga, mas sem a qual certas questões-chave não podem ser sequer pensadas” (HALL, 2004, p. 104). A segunda resposta consiste em observar a irreduzibilidade do conceito de identidade, que remete à questão da agência e da política, compreendendo por política o contexto dos movimentos políticos modernos significantes da identidade e a instabilidade da política de identidade; e, por agência, não como expressando o sujeito como centro, nem o sujeito na origem da historicidade, mas como ativo na ação individual.

Nesse sentido, o autor concorda com a concepção de Foucault (1970), quando evidencia que o que falta, neste caso, “não é uma teoria do sujeito congnescente”, mas “uma teoria da prática discursiva” (HALL, 2004, p. 105). Necessita-se, portanto, de uma reconceitualização do “sujeito” e destaca que:

É preciso pensá-lo em sua nova posição-deslocada ou descentrada- no interior do paradigma. Parece que é na tentativa de rearticular a relação entre sujeitos e práticas discursivas que a questão da identidade- ou melhor, a questão da identificação, caso se prefira enfatizar o processo de subjetivação (em vez das práticas discursivas) e a política de exclusão que essa subjetividade parece implicar-volta a aparecer (HALL, 2004, p. 105).

Para Hall (2004), a identificação é construída a partir do reconhecimento de origens comuns entre grupos ou pessoas em que se funde a fidelidade do grupo. Assim a identificação é um processo nunca completo, está sempre em contingência, nessa possibilidade de que algo aconteça, e assegurada ela não anula a diferença; é um processo de articulação do sujeito ao jogo das diferenças, pois ela opera por meio da diferença, e requer aquilo que é deixado de fora, o exterior que a constitui. Logo, é uma forma de moldagem de acordo com o outro, de novos significados ao conceito de identidade.

Nesse sentido, em seu trabalho conceito de Identidade, em sua concepção, não é um conceito essencialista, mas um conceito estratégico, assim não indica um ser unificado e estável

em sua evolução histórica, idêntico ao longo do tempo, nem tampouco aos grupos com uma historicidade cultural partilhadas, sua concepção aceita que:

As identidades não são nunca unificadas; que elas são, na modernidade tardia, cada vez mais fragmentadas e fraturadas; que elas não são nunca singulares, mas multiplamente construídas ao longo dos discursos, práticas e posições que podem ser cruzar ou ser antagônicas. As identidades estão sujeitas a uma historização radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação (HALL, 2004, p. 108).

Concordamos com o autor e nos apoiamos nessa concepção, que evidencia esse movimento na constituição da identidade, nessa dinamicidade na produção das identidades, compreendendo não como algo fixo, pronto e acabado, mas passível de mudança e de transformação, de acordo com as relações com o outro e com os contextos aos quais os sujeitos estão inseridos e suas histórias. Dessa forma de acordo com Hall (2004):

As identidades parecem invocar uma origem que residiria em um passado histórico com a qual elas continuam a manter uma certa correspondência. Elas têm a ver entretanto, da linguagem e da cultura da produção ‘não daquilo que nós somos’, mas ‘daquilo no qual nos tornamos’. Tem a ver não tanto com as questões ‘quem nós somos’ ou ‘de onde nós viemos’, mas muito mais com as questões de ‘quem nós podemos nos tornar’, ‘como nós temos sido representados’ e ‘como essa representação afeta a forma como nós podemos representar a nós mesmos’ (HALL, 2004, p. 108).

Para Hall (2004), essas identidades surgem da narratização do eu, o que estaria em parte no imaginário, e são construídas dentro do discurso. Assim, concordamos também com o autor que precisamos “[...] compreendê-las como produzidas em locais históricos e instituições específicas, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas” (p. 109). Logo, discutir sobre a identidade pode possibilitar também ao indivíduo o tornar-se. Nesse caso, o tornar-se/formar-se professor pode, assim, surgir das narrativas do sujeito em formação.

Partindo desses pressupostos, compreendemos essa narratização do eu e essa produção de identidades, mediante formas específicas de formação, que vão ao encontro do que desenvolvemos neste trabalho, que consiste em indicar um processo de reflexão sobre a trajetória de vida e formação de maneira específica e intencional, buscando compreender como o sujeito tem constituído sua identidade dentro de seu discurso, e que também vai ao encontro do que nos apresenta o autor, em busca de compreender um pouco como essa produção de identidades acontece.

Segundo o autor, essas identidades também são construídas por meio da diferença, não apenas em relação ao outro, mas naquilo que nos falta, denominado por ele como “interior

constitutivo”, onde a identidade pode ser construída. Assim, toda identidade tem a sua marca e a necessidade daquilo que lhe falta, e são construídas no interior do jogo de poder e da exclusão, e resultado de um processo naturalizado.

Para Hall (2004), a utilização do termo “identidade” visa,

[...] significar o ponto de encontro, o ponto de saturação, entre, por um lado, os discursos e as práticas que tentam nos “interpelar”, nos falar ou nos convocar para que assumamos nossos lugares como os sujeitos sociais de discursos particulares, e por outro lado, os processos que produzem subjetividade, que nos constroem como sujeitos a quais se pode “falar” (HALL, 2004, p. 111).

Esse processo é uma articulação de fixação do sujeito ao seu discurso, remetendo novamente à ideia de que a identidade é construída do discurso e no discurso do sujeito, no interior de formações discursivas específicas.

Desta forma, para o autor a complexidade de conceituar o termo identidade não deve argumentar que todas as noções de identidade devam ser abandonadas, mas aceita a identificação como parte do argumento estabelecendo limites que enfatizam que essa identificação, não é nunca finalmente acabada, mas incessantemente reconstituída.

Logo, compreendemos que discutir sobre a identidade é buscar compreender como os sujeitos vêm constituindo suas identidades, ao longo da história, dentro do e no discurso e nas práticas discursivas; como ocorre essa produção, complementação ou transformação da identidade do sujeito que, neste caso, possivelmente caminha para a constituição de sua identidade docente; e, como elas se complementam, pois compreendemos que uma identidade não se desassocia da outra, mas estão relacionadas. Desse modo, buscamos, ainda, compreender como essa identidade docente foi sendo constituída, em que momentos e quais elementos a influenciaram.

Nesse contexto, considerando todas as discussões apresentadas sobre o conceito de identidade e, ao pensar sobre a constituição da identidade docente, consideramos ainda, neste trabalho, o conceito apresentado por Marcelo Garcia (2009). Este evidencia que “a identidade profissional docente se constitui como uma interação entre a pessoa e suas experiências individuais e profissionais” (p. 109). Acreditamos que essas experiências pessoais também constituem a identidade docente do sujeito e se complementam com as suas experiências profissionais. Essas identidades, ao longo da trajetória de vida, influenciam a identidade docente que pode vir a ser constituída pelo sujeito no processo de tornar-se.

Assim, compreendemos que as experiências individuais fazem parte do “ser professor”, pois, conforme defende Nóvoa (1992, p. 12), o professor é também a pessoa e uma parte dessa

pessoa é o professor. Logo, não podemos desassociar a pessoa do professor ou o professor da pessoa, pois ambas fazem parte das identidades do sujeito.

Concordamos também como o posicionamento de Nóvoa (1992, p. 12), quando complementa que surge por isso a necessidade de “[...] espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida”. Assim as experiências individuais do sujeito constituem a sua identidade pessoal, que também faz parte de sua identidade profissional.

Nesse sentido, de acordo com Marcelo Garcia (2009), compreendemos que:

É preciso entender o conceito de identidade docente como uma realidade que evolui e se desenvolve, tanto pessoal como coletivamente. A identidade não é algo que se possua, mas sim algo que se desenvolve durante a vida. [...] O desenvolvimento da identidade acontece no terreno do intersubjetivo e se caracteriza como um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto (MARCELO GARCIA, 2009, p. 112).

Portanto, para compreender a constituição da identidade docente é importante compreender também a história de vida do sujeito construída ao longo da vida e da formação, pois essa identidade não se constitui apenas após o sujeito iniciar o curso em licenciatura, mas sim, em todo seu percurso de formação.

Ainda de acordo com esse autor, a identidade pode ser entendida, inicialmente, como uma resposta à pergunta “quem sou eu neste momento? (MARCELO GARCIA, 2009, p. 4). Compreendemos e assumimos, neste trabalho, este “quem eu sou neste momento”, não como algo iniciado a partir do hoje, do agora, do momento presente, mas de alguém que lança um olhar para o passado, se posiciona no presente e se projeta no futuro. Assim, essa identidade docente se desenvolve e evolui ao longo da vida.

Nesse sentido Marcelo Garcia (2009, p. 112), aprofundando e revisando pesquisas sobre identidade profissional, apresenta autores que abordam essa temática e complementa essa frase “quem eu sou” da seguinte forma:

A identidade profissional é um processo evolutivo de interpretação e reinterpretação de experiências, uma noção que coincide com a ideia de que o desenvolvimento dos professores nunca para e é visto como uma aprendizagem ao longo da vida. Desse ponto de vista, a formação da identidade profissional não é a resposta à pergunta “quem sou eu neste momento?”, mas sim a resposta à pergunta “o que quero vir a ser”. (MARCELO GARCIA, 2009, p. 112)

Para ele, a formação não é tanto a questão de “quem somos”, mas em que “eu quero vir a ser”, o que coincide com a concepção de Hall (2004, p. 108), quando destaca que a identidade tem a ver nem tanto com as questões sobre “quem nós somos”, mas muito mais com as questões de “quem nós podemos nos tornar”.

Com base no exposto, podemos dizer que compreendemos que nos indagar sobre “quem somos?” “O que queremos ser?” são discursos que podem construir lugares, a partir dos quais os sujeitos podem se posicionar, falar e dar sentido aquilo que são e a partir daí responder a uma questão mais relevante, “quem nos podemos nos tornar?”, produzindo, assim, uma identidade. Compreendemos, ainda, que o sujeito lançar um olhar sobre a sua trajetória de vida e de formação, para o que o influenciou no passado, para o como se posiciona no presente e como ele se imagina ou almeja se tornar no futuro, faz parte das identidades sendo produzidas e construídas dentro dos e nos discursos dos sujeitos, e nas produções de significados atribuídos por eles.

Dessa forma, compreendemos também, conforme apresenta Nóvoa (1992), que:

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor. (NÓVOA, 1992, p.10)

Nessa perspectiva, a constituição da identidade passa por processos em que cada sujeito produz um sentido, um significado à sua experiência. Nesse caso, a experiência da formação inicial do professor, essas características evidenciam indícios do processo de constituir-se professor.

Complementando, Marcelo Garcia (2009), nessas revisões das pesquisas sobre identidade profissional docente, encontra, de modo geral, as seguintes características relacionadas à constituição da identidade: 1. a identidade profissional é um processo evolutivo de interpretação e reintegração de experiências, uma noção de que o desenvolvimento dos professores nunca para e é visto como uma aprendizagem ao longo da vida; 2. envolve tanto a pessoa quanto o contexto; 3- É composta por subidentidades mais ou menos relacionadas entre si; e, 4. é influenciada por aspectos pessoais, sociais e cognitivos. Evidencia ainda que a identidade está atualmente sob exame e que alguns autores chegam a discutir a crise da identidade profissional.

Podemos verificar que o autor e as análises realizadas apresentam, em síntese, a constituição da identidade docente construída envolto à história de vida do sujeito ao longo de

toda sua trajetória de formação. Assim, é fundamental considerar o percurso vivido do indivíduo, não apenas quando ele inicia a formação inicial, mas antes mesmo de ele entrar nesse processo, pois o licenciando não é um ser vazio, quando entra no curso de licenciatura, ele traz consigo toda a sua trajetória de vida que pode ter influência na constituição de sua identidade profissional. E, talvez, devido à complexidade dessa construção das identidades é que o autor menciona que, atualmente, se discute a crise de identidade.

Concordamos também com Nóvoa (1992, p. 13) quando enfatiza que “[...] estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional”.

Portanto, para compreender melhor como essa identidade ou essas identidades vêm sendo produzidas e constituídas, utilizamos, neste trabalho, os Memoriais de Formação, compreendidos como narrativas autobiográficas dos sujeitos em formação. Isso porque concebemos os Memoriais, neste contexto, como instrumentos de reflexão intencionais no processo formativo, que buscam incentivar a reflexão dos licenciandos sobre os percursos vividos. Além disso, nos auxiliam a compreender como os sujeitos vem produzindo suas identidades, a partir dos e nos discursos, por meio da análise dos elementos/momentos que influenciam essas produções de identidades, favorecendo a compreensão sobre o processo de tornar-se professor de matemática, expressos nos Memoriais.

2.5 Memorial de Formação

Nesta investigação, as percepções realizadas na formação inicial de professores relacionadas à constituição da identidade docente tiveram como fonte principal a produção dos dados dos Memoriais de Formação, produzidos pelos licenciandos do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade do Estado de Mato Grosso-(UNEMAT); Campus de Barra do Bugres-MT, durante as disciplinas de Estágios Curriculares Supervisionados I e II, realizadas, respectivamente, nos períodos letivos de 2016/02 e 2017/01.

Para compreendermos melhor o sentido da produção de Memoriais de Formação que expressam as narrativas autobiográficas dos sujeitos investigados, apoiamo-nos nos autores que discutem o tema, como: Passegi (2006, 2008,), Rocha e André (2010), Abrahão (2011), Prado e Soligo (2007), Bragança e Maurício (2008), Larrosa (2002, 2004), Garcia (2003), entre outros.

O conceito de Memorial de Formação que orienta as reflexões e ações desta pesquisa é apresentado, em especial, nos estudos realizados por Passeggi (2003), que apresenta o Memorial como:

Um ato de linguagem, que se materializa sob a forma da narrativa autobiográfica. O autor, no ato de escrever, mobiliza processos cognitivos, sócio-afetivos e metacognitivos, para dar unidade a sua história. Essa dimensão autobiográfica contribui para o redimensionamento das representações de si e da trajetória percorrida (PASSEGGI, 2003, p. 6-7).

Prosseguindo com Passeggi (2006), a autora apresenta o Memorial de Formação como um trabalho escrito por professores em formação, com o auxílio de um professor orientador, com quem esses Memoriais foram discutidos e acompanhados ao longo do processo. Em alguns casos, os Memoriais foram considerados como trabalhos de conclusão de curso.

Complementando seus estudos, Passeggi (2008, p. 15) apresenta o Memorial como um gênero acadêmico autobiográfico, enfatizando que “[...] nesse tipo de escrita de si, o ator/autor narra sua história de vida intelectual e profissional, analisando o que foi significativo para sua formação”.

Nesse sentido, o Memorial de Formação pode ser compreendido como uma produção individual, onde o professor em formação relata acontecimentos que são ou foram importantes no âmbito de sua existência, revelando-se, pois, como “[...] documento de natureza autobiográfica, onde o narrador retoma sua trajetória de vida, a partir de objetivos previamente definidos” (BRAGANÇA E MAURÍCIO, 2008, p. 263).

Assim, produzir um Memorial é um exercício sistemático de revistar a própria história, como ressaltado por Abrahão (2011, p. 166):

[...] o Memorial é um processo e a resultante da rememoração com reflexão sobre fatos relatados, oralmente e/ou por escrito, mediante uma narrativa de vida, cuja trama (enredo) faça sentido para o sujeito da narração, com a intenção, desde que haja sempre uma intencionalidade, de clarificar e ressignificar aspectos, dimensões e momentos da própria formação.

Logo, rememorar tais fatos, que foram expressivos na formação, possibilita a reflexão dos percursos vividos, e acreditamos que, possivelmente, a ressignificação da própria história.

Complementando com Prado e Soligo (2007), os autores apresentam considerações acerca desse gênero, no livro “Porque escrever é fazer história”, considerações acerca desse gênero, desta maneira:

O Memorial de Formação é um gênero textual predominantemente narrativo, circunstanciado e analítico, que trata do processo de formação num determinado período, combina elementos de textos narrativos com elementos de textos expositivos

[...] Num memorial de formação, o autor é, ao mesmo tempo, escritor/narrador/personagem da sua história [...] o texto encadeia acontecimentos relacionados à experiência de formação, à prática profissional e também à vida, nesse caso, nos aspectos que, de alguma forma, explicam, justificam ou ilustram o que está sendo contado. O tempo a que se reporta pode estar ou não circunscrito: formação do período de um curso ou programa, formação do tempo de profissão ou formação humana geral. De qualquer modo, a escrita de um Memorial de Formação é sempre a partir do campo da educação. (PRADO; SOLIGO, 2007, p. 58-59)

De modo geral, o Memorial de Formação é a escrita das próprias experiências do sujeito, e o ato de escrevê-lo é fazer um exercício constante de reflexão e interrogação dessas experiências para retomar lembranças e fatos expressivos que dão sentido ao presente e à constituição de sua identidade.

A validade dos Memoriais como instrumento investigativo é enfatizada por Rocha e André (2010), dessa maneira:

O Memorial de Formação pode ser entendido como narrativas que carregam sentimentos, emoções, vivências, trajetórias que são constitutivas dos sujeitos, estudantes e/ou profissionais em formação. Caracteriza-se como uma escrita reflexiva de processos experienciados, sendo possível vislumbrar como a pessoa se mostra ao outro nas diferentes dimensões: pessoal, social, formativa e profissional. (ANDRÉ, 2010, p. 82-83).

Assim, compreender que as narrativas são carregadas de elementos que fazem parte da constituição do sujeito em formação possibilita, por um lado, do ponto de vista do formador, refletir como o sujeito se mostra e se forma nesse percurso, bem como propicia momentos de reflexão por parte do sujeito em formação e sobre sua própria história de vida.

Nesse sentido, de acordo com Nóvoa (2014, p. 153), a história de vida e o método (auto) biográfico, expressadas nos Memoriais, são caminhos que permitem o “[...] repensar as questões da formação, acentuando a ideia que ‘ninguém forma ninguém’ e que ‘a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos vividos’”.

Do ponto de vista do pesquisador, a expressão da experiência, evidenciada nos Memoriais, conduz a uma reflexão dos percursos vividos ao longo da vida e da formação, de compreensão e de explicação dos fenômenos que o pesquisador adotou como objeto de pesquisa. Esse tema, assim como o da intersubjetividade, “[...] permite interrogar-se a respeito das condições de possibilidades do processo de conhecimento (JOSSO, 2010, p.111)”.

Logo, a validade dos Memoriais, como recurso metodológico, se fundamenta na interpretação, por parte do pesquisador e do pesquisado, dos “[...] novos sinais que a realidade, ao ser investigada, vai dando” (GARCIA, 2003, p. 11) e que, anteriormente, não eram

percebidos. Tais sinais podem evidenciar elementos/momentos de constituição da identidade docente do licenciando revelados no ato da escrita de si e da reflexão de sua trajetória de vida.

Larrosa (2004) observa que “ao escrever sobre si, sobre suas experiências, sobre suas trajetórias pessoais, estudantis ou profissionais, o professor reflete, se autointerpreta e toma consciência de si mesmo como um sujeito histórico, cultural, social e pessoal; o sujeito da intersubjetividade” (p.12). Assim, para se autointerpretar, o professor utiliza as narrativas autobiográficas como gênero de seu discurso e que podem refletir o sentido das experiências vividas.

Nesse contexto, a produção de Memoriais de Formação caracteriza-se, de modo geral, pela elaboração de narrativas ao longo do processo de formação dos sujeitos. Portanto, ao falar em Memoriais é necessário falar do potencial formativo das narrativas. Esse instrumento pode ser explorado em cursos de formação de professores como o intuito de promover maior compreensão sobre esse processo, propiciando discussões e reflexões pertinentes à constituição da identidade docente do licenciando.

Para Souza (2006), a narrativa é compreendida:

Enquanto atividade formadora, a narrativa de si e das experiências vividas ao longo da vida caracterizam-se como processo de formação e de conhecimento, porque se ancora nos recursos experienciais engendrados nas marcas acumuladas das experiências construídas e de mudanças identitárias vividas pelos sujeitos em processo de formação e desenvolvimento (SOUZA, 2006, p. 136).

Corroborando com essa compreensão, Freitas e Galvão (2007) complementam que:

[...] o recurso à narrativa autobiográfica inscreve-se na ideia de que, ao narrarmos episódios com significado, os analisaremos de uma forma contextualizada, tentando que essa análise ponha em evidência emoções, experiências ou pequenos fatos marcantes, dos quais antes não nos tínhamos percebido (FREITAS; GALVÃO, 2007, p. 220).

Logo, compreendemos que as narrativas autobiográficas revelam a experiência a partir da perspectiva do sujeito, trazendo consigo o sentido das experiências de vida que acreditamos que podem fazer emergir os processos de constituição da identidade. Isso porque, consideramos que experiências vividas pelos sujeitos podem provocar mudanças em sua identidade e compreendemos que situar os futuros professores a refletirem sobre si mesmos, rememorando sua trajetória de formação, nos contextos onde estavam inseridos e foram se constituindo, permite a possibilidade de refletir sobre as experiências vividas ao longo da vida e do próprio processo de formação, constituição e de (re)significação de sua identidade.

Concordarmos com Larrosa (2002, p. 21), quando descreve a experiência como "[..] o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca", enfatizando que “[...] a cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”. O autor complementa, ainda, dizendo que devemos pensar na educação a partir do par experiência/sentido. Logo, compreendemos que a experiência de formação tem que promover sentido ao sujeito que se forma e se constitui.

Nessa perspectiva, compreendemos que a formação inicial deve possibilitar experiências que promovam sentido para os futuros professores refletirem sobre sua formação, sobre o percurso vivido, seus discursos e sobre suas próprias identidades, ou seja, sobre “quem eu sou”, lançando um olhar no passado, se posicionando no presente e se projetando para o futuro buscando “quem eu quero me tornar”. Assim, compreender a constituição da identidade docente dos licenciandos, com base nos Memoriais, mediante as narrativas, implica levar em consideração os diferentes espaços dessa constituição, ou seja, tanto os espaços no contexto da formação inicial, quanto os anteriores que fazem parte da trajetória de vida do sujeito e que, possivelmente, trazem uma história que influencia em sua identidade pessoal, que também compõe a identidade profissional do futuro professor.

Portanto, os Memoriais de Formação, também compreendidos como narrativas autobiográficas sobre as histórias de vida dos licenciandos, foram desenvolvidos pelos Licenciandos de Matemática, durante as disciplinas de Estágios I e II, buscando compreender como os sujeitos produzem suas identidades, a partir dos discursos e nos discursos narrativos. Inicialmente, buscou-se investigar a trajetória de vida pessoal e familiar, a trajetória da escolaridade e a trajetória para o Ensino Superior. E, posteriormente, após realizarem as práticas de ensino nas escolas, investigaremos o percurso vivido no curso e a experiência de ser professor, mediante a prática pedagógica, suas dificuldades, avanços, recuos e suas reflexões e compreensões desse processo de formar-se professor.

Acreditamos que as narrativas, expressas nos Memoriais de Formação, podem ser instrumentos de reflexão e prática de auto-formação que podem contribuir com o autoconhecimento do licenciando, de seu processo de formar-se professor, bem como, podem nos apresentar elementos/momentos de constituição da identidade docente dos licenciandos.

3. CAPÍTULO III- CONTEXTO DA PESQUISA

O presente capítulo aborda a temática sobre o Estágio Curricular Supervisionado na formação inicial de professores e o estágio nos cursos de licenciatura da UNEMAT de Barra do Bugres-MT. O aporte teórico pautou-se em Almeida e Pimenta (2014), Fiorentini e Castro (2013), Ferreira (2013), Pimenta (1999), Tardif (2010), Jaramillo e Fioretini (2001), entre outros.

3.1 O estágio curricular supervisionado na formação inicial

*Quem tenta ajudar uma borboleta a sair do casulo a mata.
Quem tenta ajudar um broto a sair da semente o destrói.
Há certas coisas que não podem ser ajudadas.
Tem que acontecer de dentro para fora.
(Rubem Alves)*

O Estágio Curricular Supervisionado (ECS) pode ser compreendido com um momento especial na formação do futuro professor de Matemática, que desempenha um papel fundamental no processo de formação inicial, pois possibilita a construção de conhecimento acerca da prática docente, bem como pode auxiliar o licenciando a refletir sobre a constituição de sua identidade docente. É o momento que pode possibilitar uma experiência formativa que contribua com as reflexões do constituir-se professor de Matemática.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - 9394/96), o estágio é obrigatório e necessário à formação profissional, devendo respeitar a associação entre teoria e prática. Assim, essa etapa desempenha um importante papel no desenvolvimento e na construção da identidade profissional do professor, configurando-se como um espaço de conhecimento e de aprendizagem da prática educativa.

Para Fiorentini e Castro (2013, p.122), “a prática de ensino e o estágio supervisionado podem ser caracterizados como um momento especial do processo de formação do professor em que ocorre de maneira mais efetiva a transição ou a passagem de aluno a professor”. Os autores enfatizam que esse momento nem sempre é tranquilo, pois envolve algumas tensões e conflitos.

Entretanto, embora consideremos que o desenvolvimento na constituição da identidade docente do licenciando não ocorra apenas durante a prática de estágio, esta pode ser uma etapa importante no processo de constituir-se professor, pois é nela que ocorre, de acordo com Fiorentini e Castro (2013), de maneira mais efetiva, essa passagem de aluno a professor

Dessa forma, acreditamos que a formação, que se inicia no estágio, deva representar um espaço de aprendizagem, onde o futuro professor possa analisar sua própria formação, de modo que ele permita essa reflexão sobre seu processo de formação e de constituição de sua identidade docente. Para tanto, o estágio deve voltar-se para o desenvolvimento de uma ação reflexiva e crítica e, por isso, deve ser planejada adequadamente, com intencionalidade e com instrumentos que contribuam para a formação reflexiva e crítica do licenciando e do constituir-se professor.

Nesse contexto, Pimenta (1999) observa que a identidade do professor é construída a partir dos significados da profissão e desenvolve-se no contexto em que o professor está inserido:

A identidade é construída a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenhes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias (PIMENTA, 1999, p.19).

Sob esse aspecto, a autora considera que a identidade profissional se constrói além da significação da profissão, dos saberes docentes necessários à prática do professor, pois considera que a mobilização dos ‘saberes da docência’ é um passo importante para mediar o processo de construção da identidade profissional dos professores. Assim, a autora indica que esses saberes são constituídos por três categorias: os saberes da experiência, os saberes do conhecimento – referidos aos da formação específica e aos saberes pedagógicos.

De acordo com Tardif (2010), o saber não é uma coisa que flutua no espaço, “o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional [...] (p.11)”. Por isso, o autor enfatiza que é necessário estudá-lo relacionando com os elementos constitutivos do trabalho docente.

Ainda de acordo com Tardif (2010), os saberes docentes podem ser definidos como “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e saberes disciplinares, curriculares e experienciais (p. 36).” Esses quatro tipos de saberes podem ser caracterizados como:

- Saberes da formação profissional: referentes ao conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores.
- Saberes disciplinares: referentes aos saberes produzidos pelas ciências da educação e pelos saberes pedagógicos.

- Saberes curriculares: referentes aos objetivos, conteúdos e métodos que os professores devem aprender a aplicar.

- Saberes experienciais: referentes aos saberes desenvolvidos pelos professores baseados em seus trabalhos cotidianos.

Esse modelo foi adotado inicialmente como primeira tentativa de superar o pluralismo epistemológico dos saberes do professor. Entretanto, Tardif (2010) propõe ainda outro modelo tipológico para identificar e classificar os saberes dos professores, a fim de tentar dar conta do pluralismo do saber profissional, segundo o quadro a seguir:

Quadro 1: Os saberes dos professores

Saberes dos Professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos Professores.	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária.
Saberes provenientes da formação escolar anterior.	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela Socialização pré-profissionais.
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério.	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem ³ , etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores.
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho.	A utilização de “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Fonte: Tardif (2010, p. 63).

O quadro publicado, inicialmente, em Tardif, Lessard e Lahaye (1991), esboça a problemática do saber docente, e registra a natureza social do saber profissional que, para o autor, estão longe de serem produzidos diretamente pelos professores, pois evidenciam que “vários destes são de certo modo “exteriores” ao ofício de ensinar, pois vêm de lugares sociais anteriores à carreira propriamente dita, ou situados fora do trabalho cotidiano” (TARDIF, 2010, P. 64). Assim, tais saberes podem ser oriundos de todo percurso de formação do sujeito, ao longo de sua história de vida, em particular e de sua socialização escolar.

Nesse contexto, Tardif (2010, p.64) complementa que “o saber profissional está, de certo modo, na confluência entre as várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc”. Logo, também compreendemos que uma parte importante da competência profissional dos professores tem raízes em sua história de vida, em suas experiências anteriores,

³ Esse termo não se usa atualmente, pois comprehende-se que não somos recicláveis.

e precisam ser consideradas no processo de formação do professor, motivando a reflexão dos sujeitos em seu processo de formação.

Dessa forma, a ideia base dos saberes, é que eles são produzidos pela socialização, no processo de imersão do indivíduo com os contextos que fazem parte de sua formação, socialização, e que não acontece apenas na formação inicial ou no ofício de ser professor, mas permeia toda história de vida do sujeito. É nessa interação que o sujeito constrói sua identidade.

Nesse panorama, compreendemos que o estágio é um momento fundamental na formação do futuro professor de Matemática. Nele esses saberes podem ser mobilizados, adquiridos e/ou produzidos, possibilitando ao licenciando o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias para a prática do professor, bem como a reflexão crítica sobre a atividade docente, sobre o ser ou estar se constituindo professor. Assim, essas experiências devem transcender a mera obrigação curricular, assumindo uma função protagonista em meio à formação inicial do professor, possibilitando um encontro com o ser professor de Matemática.

Assim, entendemos que esse momento é indispensável na formação inicial, uma vez que proporciona uma oportunidade não apenas de vivências docentes, mas também se constitui como o momento de o aluno-futuro professor identificar se a sua escolha profissional corresponde com suas habilidades, servindo também como espaço onde ele possa perceber-se ou querer tornar-se um professor/educador.

Creemos que o estágio se apresenta como uma oportunidade de descoberta e deve ser realizado mediante o exercício reflexivo da trajetória de vida do licenciando, propiciando-lhe a compreensão e o significado dessa etapa em sua formação, possibilitando-lhe, ao mesmo tempo, formar-se professores reflexivos.

Desse modo, acreditamos ainda, que o estágio deve ser oferecido de maneira que produza sentido ao sujeito que se forma, considerando a sua história de vida - em todo seu processo de formação - e reflexão sobre seus percursos vividos, possibilitando-lhes um momento de encontro com o sujeito que se forma e se transforma. Essa transformação tem de acontecer de dentro para fora, numa viagem de conhecimento de si, numa experiência formativa.

Portanto, na perspectiva deste trabalho, o estágio na formação inicial do professor constitui-se em etapa formativa sem a qual não se pode pensar em formação docente de qualidade. Essa etapa pode ser um momento de encontro com o ser ou o constituir-se professor de Matemática.

3.2 O estágio no curso de licenciatura em Matemática da UNEMAT de Barra do Bugres-MT

Compreendemos o Estágio Curricular Supervisionado (ECS) como um momento importante na formação do futuro professor de Matemática, pois nessa etapa o futuro professor vivencia experiências que podem contribuir para seu processo de formação e reflexão.

Para Almeida e Pimenta (2014), o estágio pode ser compreendido como um momento privilegiado na formação de futuros professores, propiciando aproximações com a futura profissão docente. Essas aproximações possibilitam ao licenciando vivenciar o trabalho docente do ser professor, promovendo a “reflexão” sobre a formação e constituição de sua identidade docente.

Esse momento deve voltar-se para uma ação reflexiva e crítica, devendo ser planejada adequadamente. Assim, o estágio deve proporcionar ações intencionais que permitam essa reflexão sobre o processo de formação e constituição da identidade dos licenciandos, ações que o ajudem a refletir sobre toda sua trajetória de vida, para poder compreender melhor a constituição de sua identidade enquanto sujeito e possível futuro professor.

Diante de tais proposições, indagamo-nos como é realizado o planejamento do estágio nos cursos de Licenciatura? Quais os documentos que regem e orientam a proposta de estágio nas licenciaturas? Como acontece o estágio no curso de Licenciatura da UNEMAT de Barra do Bugres-MT?

Para responder a essas perguntas, começamos a refletir sobre a implantação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), que orienta a associação entre teoria e prática, mediante estágio supervisionado e capacitação em serviço. Assim, esse documento orienta a realização do estágio supervisionado no Ensino Superior.

Recentemente aprovada pelo Conselho Nacional de Educação, a Resolução nº 02, de 1º. de Julho de 2015, definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, em cursos de licenciatura, que embora revogue outras resoluções, orienta nos cursos de licenciatura, no art. 13, § 1º o mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, compreendendo:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;

II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;

III - pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;

IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição. (BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 2, em 01 de julho de 2015, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, 2015, p. 1)

Nos cursos da UNEMAT, o estágio é regido por vários documentos que norteiam o trabalho da instituição e do professor formador. Para compreender melhor, abordaremos brevemente cada um deles.

Inicialmente, temos a Diretoria de Estágio e Ações Afirmativas (DEAAF), que de acordo com o portal⁴ da UNEMAT, foi criada em março de 2012, conforme Resolução nº 001/2012 *Ad Referendum* - COSUNI, vinculada à Pró-Reitoria de Ensino (PROEG). Essa diretoria, de acordo com o organograma da UNEMAT, está vinculada à Assessoria de Políticas Educacionais. Ela se ocupa das questões pedagógicas relacionadas ao estágio curricular supervisionado obrigatório dos cursos de bacharelado e licenciatura em todas as modalidades ofertadas pela Universidade.

Em seguida temos os principais documentos referenciais para consecução dos estágios em “Licenciatura” junto à UNEMAT. Esses documentos definem e orientam o trabalho realizado com os estágios nesta instituição.

Primeiramente, temos a Resolução CNE/CP 1, de Fevereiro de 2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Essa resolução, no §3º do Art.13º, apresenta que o estágio, definido por lei, deve ser realizado em escola de Educação Básica, respeitando o regime de colaboração entre os sistemas de ensino. Deve ser desenvolvido a partir da segunda metade do curso e avaliado conjuntamente pela escola formadora e pela escola campo do estágio.

Em seguida, temos a Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de Fevereiro de 2002, que institui a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena de formação de professores da Educação Básica, em nível superior. Essa resolução define, no Art. 1º, que a carga horária será efetivada mediante integração de, no mínimo 2800 (duas mil e oitocentas) horas, que também articulam a teoria-prática, distribuídas da seguinte forma:

⁴PORTAL UNEMAT. Estágios- apresentação. A Diretoria de Estágio e Ações Afirmativas (DEAAF). Disponível em: <<http://portal.unemat.br/?pg=site&i=estagios&m=apresentacao>>. Acesso em: Janeiro de 2017.

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;
II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;
III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico cultural;
IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais. (BRASIL, Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 02, de 19 de fevereiro de 2002: Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior, 2002 p. 1

Nos cursos de graduação em Licenciatura da UNEMAT, o estágio é regido pela Resolução nº 029/2012/ CONEPE (Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão), que define o estágio como “componente curricular do Projeto Pedagógico do Curso-(PPC) e, como elemento indissociável do processo de formação docente, devendo ser assumido com compromisso coletivo” (p. 1).

Essa Resolução também apresenta, no Art. 5, inciso 2, a carga horária mínima de 400 (quatrocentas) horas para os cursos de Licenciatura, conforme a resolução CNE/CP 02/2002. Contudo, no inciso 3, destaca que “para compatibilizar a carga horária mínima do ECS com o sistema de créditos e de lotação dos professores da UNEMAT, os cursos de Licenciatura com 400 horas cumprirão o mínimo de 420 horas” (p.2). E no Art. 6, define as finalidades do estágio da seguinte forma:

I – oportunizar experiência profissional e de trabalho que possibilitem a integração dos conhecimentos teóricos e práticos, por meio de processo permanente de reflexão;
II – propiciar condições de autonomia ao estagiário, com o objetivo de contribuir para sua formação profissional;
III – viabilizar a reflexão sobre a prática profissional, para que se consolide a formação do professor da Educação Básica;
IV – facultar o desenvolvimento de habilidades e competências técnicas, políticas e humanas necessárias à ação docente;
V – proporcionar o intercâmbio de informações e experiências concretas que preparem o aluno para o efetivo exercício da profissão;
VI – possibilitar o exercício, em docência, dos conhecimentos adquiridos nos respectivos cursos, repensando-os na aplicação prática. (BRASIL, Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 02, de 19 de fevereiro de 2002: Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior, 2002, p. 1)

Podemos verificar que dentre vários objetivos do estágio, destaca-se o aspecto da reflexão sobre a prática para que se consolide a formação do professor.

Atualmente, a Resolução nº 100/2015 CONEPE altera alguns artigos da Resolução nº 029/2012/ CONEPE, definindo, no artigo 3º, que o ECS deve ser realizado por meio de atividades de ensino inerentes à Educação Básica, Pública ou Privada, fundamentado em termo

de compromisso, devidamente assinado pelo cedente, pelo Coordenador de estágio e pelo acadêmico. Contudo, não faz alterações na carga horária.

De modo geral, os estágios realizados nos cursos de Licenciatura devem cumprir uma carga horária de, no mínimo 400 horas e, devem ser realizados por meio de atividades inerentes à Educação Básica, sendo estas, fundamentais em termos de compromisso assinados pelos envolvidos no processo, escola, coordenador de estágio e acadêmico.

Entretanto, embora esses documentos parametrizem o estágio nos cursos de Licenciatura da UNEMAT, cada *Campus* da instituição de Ensino Superior, seguindo tais orientações, define sua própria proposta de estágio, de acordo com o Projeto Político e Pedagógico do Curso (PPC). Dessa forma, o curso de Licenciatura em Matemática que será analisado, neste trabalho, está localizado no *Campus* Deputado Renê Barbour, localizado no município de Barra do Bugres-MT.

O curso de Licenciatura em Matemática da UNEMAT, *Campus* Deputado Renê Barbour, localizado no município de Barra do Bugres-MT, foi criado em 1998 pelo Conselho Universitário – CONSUNI, da Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT, autorizado pela SEDUC/MT por meio da Portaria nº 196/99, sob a responsabilidade da Faculdade de Ciências Exatas (FACIEX), sendo realizado, em fevereiro de 1999, o primeiro vestibular.

O desenho curricular desse curso de Licenciatura em Matemática, de acordo com a legislação vigente deve incluir-o mínimo de 2800 horas. Contudo, nesse curso tem-se a carga horária de 3110 horas, distribuídas da seguinte forma:

Quadro 2: Distribuição da carga horária do curso de Licenciatura em Matemática da UNEMAT de Barra do Bugres-MT.

CRÉDITOS	HORAS	PERCENTUAL
EM SALA	116	1740
PRÁTICA COMP. CURRICULAR	27	405
LABORATÓRIO	15	225
EM CAMPO	19	285
A DISTÂNCIA	17	255
TOTAL	194	2910
ATIVIDADES COMPLEMENTARES	200	
CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO	3110	

Fonte: PPC do curso de Licenciatura em Matemática da UNEMAT de Barra do Bugres-MT. (2013)

No curso de Licenciatura em Matemática do campus de Barra do Bugres são oferecidas quatro disciplinas de ECS. Dessas, foram investigados os ECS (I e II), realizados no 5º e 6º semestre, respectivamente, que oferecem uma carga horária de 90 horas cada disciplina de estágio. Desse total, 60 horas são realizadas na UNEMAT e 30 horas, no ambiente escolar. No ECS-I são realizadas apenas observações da escola campo. No ECS-II, são realizadas as

atividades práticas da docência, ou seja, a prática de ser professor, realizada geralmente, pelas oficinas pedagógicas e/ou projetos de ensino, em um total de 120 horas

A proposta do curso é formar professores de Matemática que possam dialogar com as várias áreas de conhecimentos, que trabalhe, primordialmente, com conteúdos relacionados com a área específica da Matemática, Educação e Educação Matemática. Em síntese, a proposta pedagógica pretende oferecer condições para uma formação mais ampla em nível de conhecimento.

De acordo com o PPC (2013), no curso de Licenciatura em Matemática, as atividades de investigação devem constituir foco prioritário no desenvolvimento curricular, em que os professores formados, entre outros aspectos, deverão ter competência para formular questões que estimulem a reflexão do licenciando, aspecto bem destacado nas finalidades do curso. E, como mencionado anteriormente, uma das disciplinas que pode propiciar essa reflexão é o estágio.

Nesse sentido, ainda segundo o PPC do curso de Licenciatura em Matemática (2013), a organização do estágio é dividida em quatro fases oferecidas como disciplinas da seguinte forma:

- **Primeira fase (disciplina de Estágio Supervisionado I-5º Semestre)**: compreende a participação e realização das atividades na UNEMAT e em campo (escola), compreendendo a apresentação de informações e instruções gerais e necessárias sobre os significados do estágio, orientação e instrumentalização teórico-prática, fundamentação teórica e discussão da normatização do Estágio.

- **Segunda fase (corresponde à disciplina de Estágio Supervisionado II-6º Semestre)**: entende-se como o período de observação e execução de uma experiência didática em ambiente não necessariamente idêntico à sala de aula, recomenda-se que se busque trabalhar com as séries iniciais. O aluno deverá explorar os diferentes aspectos de planejamento de atividades, tais como oficinas ou minicursos.

- **Terceira fase (corresponde à disciplina de Estágio Supervisionado III-7º Semestre)**, consistindo de Planejamento de atuação docente no ensino fundamental. Devem ser definidas as atividades que serão realizadas de acordo com o local de estágio. Assim, selecionam-se os conteúdos, metodologias, estratégias, recursos didáticos, formas de avaliação para, enfim, planejar e organizar práticas de ensino, previstas no ementário de cada disciplina (monitoria, oficinas, cursos, aula de reforço, e aulas previstas nas escolas) que serão trabalhadas.

- **Quarta fase (corresponde à disciplina de Estágio Supervisionado IV-8º Semestre)**: o aluno fará a regência em turmas regulares do ensino médio. Caso o aluno apresente dificuldades sobre o conteúdo a ser ministrado em sala de aula, o professor supervisor do Estágio poderá aplicar uma prova (escrita ou didática), com o objetivo de detectar as falhas observadas para que seja possível repará-las. (PPC, 2013, 31).

Ao final de cada estágio, o futuro professor apresenta o Relatório/Portfólio final do estágio à UNEMAT, fazendo uma auto-avaliação, e junto com os licenciandos uma avaliação conjunta sobre o estágio realizado. O PPC destaca que, nesse momento, o aluno tem a

oportunidade de “repensar” sua prática docente (ação-reflexão-ação), bem como compartilhar as experiências vividas.

A carga horária das disciplinas de ECS é dividida em fases de Observação/monitoria, Prática de Ensino (regência) e orientação, conforme Resolução nº029/2012/CONEPE. Cada disciplina é concluída com a entrega do Portfólio (relatórios) ao professor da disciplina, que o encaminhará ao departamento de Matemática.

Assim, o desenho curricular desse curso de Licenciatura em Matemática apresenta uma carga horária de 3.110 horas, sendo 420 horas de ECS, distribuídas da seguinte forma:

Quadro 3: Quadro de distribuição da carga horária total das disciplinas de estágio do curso de Licenciatura em Matemática da UNEMAT de Barra do Bugres – MT, com os respectivos créditos.

DISTRIBUIÇÃO DOS ESTÁGIOS		CRÉDITOS				
DISCIPLINAS	Carga/h	T ⁵	P ⁶	L ⁷	C ⁸	D ⁹
Estágio Curricular Supervisionado I	90 h	2	0	2	2	0
Estágio Curricular Supervisionado II	90 h	2	0	2	2	0
Estágio Curricular Supervisionado III	120 h	2	0	0	6	0
Estágio Curricular Supervisionado IV	120 h	2	0	0	6	0
TOTAL	420 h	8	0	4	16	0

Fonte: PPC do curso de Licenciatura em Matemática da UNEMAT de Barra do Bugres – MT. (2013)

Como podemos observar no quadro anterior, as disciplinas de estágio são distribuídas de acordo com os créditos ¹⁰da disciplina.

De modo geral, o estágio no curso de Licenciatura em Matemática da UNEMAT é distribuído da seguinte forma:

Quadro 4: Quadro de distribuição das atividades de estágio no curso de Licenciatura em Matemática da UNEMAT de Barra do Bugres – MT.

Disciplinas	Organização
Estágio Curricular Supervisionado I	Observação no Ensino Fundamental
Estágio Curricular Supervisionado II	Observação e Regência no Ensino Fundamental e/ou Médio (geralmente realizado em forma de oficinas)
Estágio Curricular Supervisionado III	Regência no Ensino Fundamental
Estágio Curricular Supervisionado IV	Regência no Ensino Médio

Fonte: PPC do curso de Licenciatura em Matemática da UNEMAT de Barra do Bugres – MT. (2013).

Nesse panorama, de acordo com todas as diretrizes e orientações relacionadas ao estágio, compete ao professor formador promover situações que possibilitem a articulação da teoria-prática e a reflexão do licenciando em seu processo de formação.

Assim, acreditamos que, para promover essa reflexão no processo de formação do licenciando, o estágio deva promover instrumentos que permitam essa reflexão, recursos de

⁵ Aulas teóricas: correspondente à letra T;

⁶ Aulas práticas componente curricular: correspondente à letra P;

⁷ Aulas práticas laboratoriais: correspondente à letra L;

⁸ Atividades de Campo: correspondente à letra C; e,

⁹ Aulas a distância – correspondente à letra D.

¹⁰ De acordo com a Normatização Acadêmica 054/2011 CONEP, o crédito é a unidade de medida do trabalho acadêmico dos cursos de graduação da UNEMAT e corresponde a 15 (quinze) horas de atividades acadêmicas.

mediação que possam contribuir para compreender seu processo de formação. Pois, de acordo com Fiorentini e Castro (2013), o estágio é um “momento especial do processo de formação do professor em que ocorre, de maneira efetiva, a transição ou a passagem da condição de aluno para a de professor” (p. 122). Assim, esse momento deve promover uma experiência formativa que tenha sentido para o aluno que se forma e que possa mobilizar e/ou produzir os saberes necessários à prática docente.

Contudo, ainda vemos em cursos de formação de professores, o estágio como uma disciplina sempre em segundo plano, geralmente, os licenciandos de Matemática estão mais preocupados com as disciplinas específicas curso, relatando serem disciplinas difíceis, , não compreendendo, desse modo, o potencial formativo do estágio. Tal fato, pode ser herança do antigo modelo denominado (3 + 1), em que primeiro se tem três anos de formação técnica voltada para disciplinas específicas, e mais um ano de disciplinas pedagógicas.

Segundo Sá e Santos (2009):

O modelo de formação de professores do tipo “3+1” é conhecido na área educacional como modelo da racionalidade técnica porque carrega em si o pressuposto de que é importante para o licenciando adquirir um vasto conhecimento sobre os conteúdos da Ciência que vai ensinar e, ao final do curso, aprender a aplicar práticas pedagógicas adquiridas na Faculdade de Educação. Esse modelo esteve em vigência durante muito tempo e tem sido difícil substituí-lo (SÁ; SANTOS, 2009, p. 1).

Dessa forma, acreditamos que talvez falte aos licenciandos o significado do estágio na formação, o momento de refletir sobre a formação e de compreender o processo de descobrir-se, constituir-se professor, pois, muitas vezes, o licenciando chega à formação sem a vontade de ser professor, apenas pela necessidade de um curso superior, mas vai, aos poucos pela reflexão crítica, se tornando um.

Neste sentido, para Fiorentini e Castro (2013, p. 129), alguns instrumentos citados em Jaramillo e Fioretini (2001) e utilizados por eles em suas pesquisas, podem ser utilizados para promover uma formação reflexiva, sendo eles: autobiografias; leitura, análise e discussão de textos; análise de episódios de aulas; diários reflexivos, narrativas orais e escritas. Pois, tais instrumentos buscam compreender o pensamento do futuro professor de Matemática e seu processo de formação, sua história de formação, seu percurso formativo.

Ainda para Fiorentini e Castro (2013), tais instrumentos, utilizados em disciplinas de prática de ensino e estágio supervisionado, visam compreender o processo de constituição profissional de cada licenciando em sua passagem de aluno a professor, e resgatar a história de vida do licenciando, captar suas percepções, reflexões e significações sobre o processo de vir a

ser professor que o licenciandoexpérience durante as disciplinas de prática de ensino e estágio. Assim, tais aspectos contribuem para que os saberes docentes necessários às práticas profissionais sejam mobilizados e/produzidos pelos futuros professores.

Assim, fundamentados nessa concepção, também acreditamos que para produzir significado no licenciando, o estágio e também as disciplinas de práticas devem promover instrumentos que permitam essa reflexão, recursos de mediação que possam contribuir para compreender seu processo de formação. Pois, a formação de professores de Matemática deve perceber o futuro professor como “alguém que pensa, reflete sobre sua prática, alguém cujas concepções precisam ser conhecidas” (FERREIRA, 2013, p. 29).

Nesse sentido, defendemos um estágio articulador do curso, que permita aos licenciandos refletirem sobre sua trajetória de vida e formação, em busca de pensar na própria constituição docente, formando sujeitos autônomos, críticos e reflexivos de seu processo de formação em constituir-se professores. Para isso, acreditamos que seja necessário esses instrumentos intencionais na formação que permitam e estimulem essa reflexão por parte dos licenciandos.

Nesse sentido, compreendemos que os Memoriais de Formação, entendidos como narrativas autobiográficas, podem ser um desses instrumentos de reflexão do processo de formação do licenciando. Não como um instrumento mágico ou único para compreender a formação, mas, como um instrumento que, por um lado, pode auxiliar a “formação de professores” a compreender como o futuro professor pensa e, por outro, estimular o “futuro professor” a refletir e a compreender seu próprio processo de formação e constituição da identidade profissional docente, a descobrir-se, tornar-se ou não um professor de Matemática.

Nessa perspectiva, o pensamento do professor deve ser resgatado e valorizado, e o estágio deve ser uma ação reflexiva, deve produzir significado para o aluno que se forma, e que este possa perceber o sentido do ser professor na profissão que seguirá. Pois, muitas vezes, o licenciando ainda não encontrou seu lugar de professor na formação, e esse encontro tem de acontecer de dentro para fora, numa viagem de descoberta da experiência formativa, de ser ou constituir-se professor de Matemática. Para tanto, esse momento deve ser permeado pela reflexão do percurso de formação do licenciando, para compreender, aos poucos, sua formação, sua transformação.

Assim, defendemos um estágio articulador do curso, que permita aos licenciandos refletirem sobre sua trajetória de vida e formação, em busca de pensar na própria constituição

docente, formando sujeitos críticos e reflexivos de seu processo de formação e constituição docente.

Portanto, para compreender esse processo de formação dos licenciandos, foram utilizados os Memoriais de Formação com instrumento de formação e investigação, considerando toda a história de vida e as experiências vividas pelo licenciando, antes e durante o processo de formação em busca de elementos/momentos que indicassem o processo de constituir-se professor de Matemática narrado nos Memoriais. Estes, por sua vez, foram produzidos nas disciplinas de ECS-I e ECS-II, inicialmente, enquanto os licenciandos estão realizando apenas as aproximações com o ambiente escolar, mediante a observação em campo nas escolas e, posteriormente, após a prática de estágio realizada em sala de aula. Acreditamos que os Memoriais são um instrumento de reflexão, e podem contribuir para compreender e estimular o processo de constituição dos futuros professores de matemática.

4. CAPÍTULO-IV: ANÁLISE E RESULTADOS

Mais difícil do que escrever ficção é, certamente, escrever sobre a realidade. Mais difícil do que inventar é, na certa, lembrar, juntar, relacionar, interpretar-se. Explicar-se é mais difícil do que ser. E escrever é sempre um ato de existência. Quando se escreve conta-se o que é. Parece que se inventa, mas não: vive-se. Parece que se cria, mas, na verdade, aproveita-se. A história como que está pronta dentro da gente. É como a pedra bruta da qual o escultor tira os excessos. O que sobra é a obra. No espírito, no fundo, no íntimo, a história espreita. Ela existe antes que o escritor suspeite. A história é mais real do que qualquer explicação. A realidade do que sou está mais no que escrevo do que nas racionalizações que eu possa fazer.

(Ruth Rocha, 2003)

Considerando o instrumento de pesquisa utilizado, procuramos analisar os licenciandos em sua trajetória de vida e seus processos de formação, o que compreendemos como um “movimento” de análise para compreender o processo de constituição da identidade docente.

Nesse movimento, procuramos observar o que dizem os licenciandos, em seus Memoriais de Formação, a partir de um olhar cuidadoso e subjetivo sobre as suas narrativas, tentando não tecer julgamentos, mas, apenas compreender melhor esse processo de constituição da identidade docente de cada um deles.

Referimo-nos a esse exercício como um “movimento” de análise com intenção de compreender como os licenciandos estão se constituindo professores de Matemática, no sentido de exercitar esse olhar subjetivo, de compreender os elementos/momentos que influenciam o constituir-se professor.

Nesse movimento de análise, encontramos vários elementos de formação que emergiram a partir da produção dos Memoriais de Formação dos licenciandos do curso de Matemática da UNEMAT, Campus de Barra do Bugres-MT. Acreditamos que esses indícios de constituição da identidade docente possam nos fazer compreender melhor esse processo de formar-se professor, nos mostrando algumas pistas que podem nos dar alguns caminhos.

Dessa forma, apresentaremos a análise dos Memoriais por etapas. Inicialmente, analisaremos o primeiro Memorial de Formação-I, produzido durante o ECS-I pelos licenciandos da turma 2016/02. Posteriormente, apresentaremos a continuação desse movimento de análise dos trabalhos da escrita reflexiva no segundo Memorial de Formação-II, produzido durante o ECS-II pelos licenciandos da turma 2017/01. E, em seguida apresentamos uma visão geral dessa análise, mediante a trajetória narrativa dos licenciandos.

4.1 Análise do Memorial de Formação - I

Começamos esse movimento de análise, lançando um olhar subjetivo sobre o primeiro Memorial de Formação produzido pelos licenciandos, fazendo um exercício reflexivo sobre suas narrativas, conforme a orientação da escrita, ou seja, dividida por eixos, sendo eles:

- **Eixo 1:** Trajetória de Vida Pessoal e Familiar;
- **Eixo 2:** Trajetória da Educação Básica; e,
- **Eixo 3:** Trajetória do formar-se professor de Matemática.

O Eixo 1: Trajetória de Vida Pessoal e Familiar.

Esse eixo apresenta elementos de formação relacionados com a formação de vida pessoal e familiar dos licenciandos. Assim, compreendemos que com relação à vida pessoal, os licenciandos encontram-se na faixa etária entre 22 aos 41 anos, distribuídos em 3 (três) casados, 2 (dois) solteiros e 1 (uma) divorciada. Desses, 4 (quatro) tem filhos e 2 (dois) ainda não têm. Atualmente, 3 (três) trabalham fora de casa como: técnico de informática, instrutora de trânsito e, bolsista do PIBID; 2 (duas) são profissionais do lar, e apenas 1 (uma) não trabalha fora de casa, mas faz outra faculdade, Farmácia. Entretanto, embora apenas três trabalhem fora de casa, os licenciandos relatam fazer trabalhos extras para complementarem as despesas cotidianas.

Com relação à vida familiar, os licenciandos relatam que tiveram uma infância de liberdade, alguns com vários momentos felizes da infância, outros com alguns traumas relacionados à família. A formação dos pais dos licenciandos varia de Ensino Primário incompleto, Ensino Fundamental e Ensino Médio, contudo, a maior parte dos pais enquadra-se no Ensino Fundamental incompleto e apenas uma das mães terminou o Ensino Médio e fez um curso técnico de Enfermagem. Percebe-se que o nível de escolaridade dos pais, na maioria, não passou do Ensino Médio, e nenhum deles cursou o Ensino Superior.

De modo geral, os licenciandos evidenciam uma infância feliz e marcada pelo prazer de ir à escola, de aprender, ensinar e interagir com os colegas, que compreendemos como elementos de formação da identidade pessoal do sujeito sendo produzida nas relações. Podemos verificar isso na sequência discursiva de *Indecisão* que evidencia esse gostar de ir para a escola, quando narra que:

[Narrativa 1]: Mamãe fala que eu sempre gostei da escola e chorava quando ficava doente e não podia ir, até as brincadeiras lembrava a escola, gostava de brincar de escolinha sempre ensinando os amiguinhos (INDECISÃO, 2016).

Compreendemos que o ato de ensinar e aprender já se fazia presente em sua infância, pois a licencianda gostava, desde cedo, desse processo de ensino e aprendizagem e do ato de ensinar seus colegas na escola.

Persistência também apresenta esse gostar de ir à escola, quando narra que:

[Narrativa 2]: Nos estudos eu era uma menina dedicada e muito esforçada. Meus pais ficavam bravos, pois, passava o dia inteiro na escola participando de atividades e as vezes, não tinha tempo para ajudar minha mãe em casa, mas, sempre me incentivaram a estudar (PERSISTÊNCIA, 2016).

A sequência discursiva de *Sonhadora* também expressa que teve “uma infância muito feliz e repleta de brincadeiras”. Para ela, que passou sua infância na zona rural, esse período era cercado por brincadeiras, e o ato de ler, contar histórias e brincar com cadernos e lápis foi fortemente influenciada pela sua mãe, conforme evidenciamos em sua narrativa:

[Narrativa 3]: Desde muito pequena me recordo de minha mãe lendo ou contando histórias para mim, na maioria delas fazendo uma pequena encenação, criando vozes diferentes para cada personagem, o que me deixava encantada e fomentava minha criatividade, minha mãe também me conta que sempre me deixava brincar com cadernos e lápis. (SONHADORA, 2016)

Compreendemos que esse incentivo da mãe a fez gostar desde pequena de ler, de escrever e contar histórias, não como obrigação, mas, como um ato prazeroso, fato que, posteriormente, destaca que contribuiu em sua formação já no Ensino Superior, e com o constituir-se enquanto sujeito que gostava de estudar.

Entretanto, apesar dos relatos de uma infância feliz, os licenciandos também evidenciam marcas negativas relacionadas a esse período, conforme podemos verificar na sequência discursiva de *Guerreira*, quando evidencia que:

[Narrativa 4]: Tínhamos uma infância com certa liberdade, mas também com traumas, meu pai era alcoólatra, bebia quase todos os dias, era difícil a noite que ele não bebia, era agressivo com minha mãe, mulher guerreira, tenho na lembrança o que nos consolava era saber que logo amanheceria e voltaríamos a ter a liberdade pelo menos no decorrer do dia estaríamos soltos, iríamos para escola estudar, aprender, brincar, conviver e conversar com os colegas, rir, e assim estaríamos livres de ver nosso pai alcoolizado.(GUERREIRA, 2016)

Compreendemos pela sua narrativa que a escola era um dos refúgios de *Guerreira*, que sentia liberdade em estudar, em conhecer o novo e interagir com outros, que na escola ela sentia liberdade quando aprendia e se relacionava com os colegas, e que mesmo com as experiências traumatizantes de sua formação, isso a constitui enquanto uma aluna que gostava de estudar.

De forma geral, entendemos que todas essas “experiências” vivenciadas pelos licenciandos, influenciaram a constituição de suas identidades, produzindo suas identidades. Pois, para Larrosa (2002, p. 27), a “experiência” pode ser compreendida como “aquilo que nos acontece”, “o que nos toca”, e que “os sentidos que damos a esse acontecido em nós” produzem também a nossa identidade.

Nesse cenário, compreendemos que as relações com a família e com os contextos sociais; e as representações e produção dos sentidos dessas experiências, influenciaram a constituição de quem estes sujeitos se formaram e estão se formando, e entendemos esse movimento de constituir-se, nessa interação da pessoa e os contextos, e que tais contextos produzem identidades a partir do sentidos e significados que cada indivíduo atribui ao que o acontece, ao que o toca, ao que o forma e o transforma de alguma forma, produzindo assim novas identidades.

Contudo, compreendemos conforme evidencia Woodward (2004, p. 17), que para compreender o conceito de identidade é preciso analisar a forma como essa identidade se insere no “círculo da cultura”, bem como a identidade e a diferença se relacionam, evidenciando que por meio dos sistemas de representação e seus significados produzidos que “damos sentido a nossa “experiência” e aquilo que somos” e que “esses sistemas tornam possível aquilo que somos e aquilo que podemos nos tornar”.

Nesse sentido, o que emerge das narrativas dos licenciandos é que, mesmo uma licencianda relatando alguns traumas de infância, todos evidenciam que tiveram uma infância feliz e com liberdade, e que todos foram fortemente influenciados pela família a cursar o Ensino Superior, mesmo a maioria dos pais não tendo o acesso a este ensino, e influenciadas pelos contextos sociais ao qual fizeram parte.

Assim, analisamos que a “influência da família” e a “influência dos contextos sociais” foram elementos emergidos das narrativas que marcaram a formação dos licenciandos e os incentivaram a cursarem o Ensino Superior, o que nos faz acreditar que nesse período uma identidade pessoal e, possivelmente, uma identidade profissional já estava sendo constituída, pois, conforme destaca Woodward (2004, p. 55), “as posições que assumimos e com as quais nos identificamos constituem nossas identidades”. E, percebemos que os licenciandos assumem uma postura de querer cursar o Ensino Superior, mesmo ainda, a maioria, não tendo feito suas escolhas profissionais de determinado curso a seguir, mas queriam uma profissão.

Dessa forma, verificamos que os licenciandos vêm produzindo uma identidade voltada para o estudo, em busca de melhor formação em nível superior, a qual seus pais não tiveram

acesso, e que tal identidade se complementa, posteriormente, com a produção de novas identidades, exigidas pela complexidade da vida moderna e que estão sujeitas a forças que estão além do nosso controle, e a subjetividade de cada pessoa.

Para Ciampa (1987), a constituição da identidade está em constante transformação, e resulta do encontro entre a história da pessoa e os contextos nos quais ela se insere, sendo consequência dessas relações em um processo contínuo de mudança.

Nesse sentido, compreendemos que, naquele momento, os licenciandos queriam uma formação melhor, que entendemos ter sido resultante da “influência da família” da qual eles fazem parte e dos “contextos sociais” nos quais estavam inseridos. Assim, os dados nos permitem dizer que essas experiências influenciaram a constituição da identidade pessoal dos licenciandos, levando-os a almejaram uma formação no Ensino Superior.

Acreditamos também que a constituição da identidade pessoal do sujeito pode influenciar a constituição da identidade docente do professor que se forma, pois conforme a defende Nóvoa (1995, p. 12), “o professor é a pessoa; e uma parte da pessoa é o professor.” Logo, a identidade profissional faz parte da identidade pessoal do sujeito, que, nesse caso, teve influência da família e dos contextos onde estavam inseridos. Isso indica a constituição de sujeitos que gostavam de estudar, de se relacionar e que buscavam uma melhor formação em nível superior.

Com base nisso, compreendemos que a família e os contextos sociais têm especial importância na construção de quem somos, e que o indivíduo inicia seu desenvolvimento ao longo de toda sua vida, experimentando o processo de constituição de si mediante essas relações que se dão, pois “aquilo em que cada um se torna é atravessado pela presença de todos aqueles de que se recorda” (DOMINICÉ, p. 81). Logo, entendemos que a constituição inicial da identidade pessoal pode sofrer forte influência da família e dos contextos sociais, além de motivar a constituição de uma identidade profissional em um curso superior.

Nesse cenário, a narrativa de *Sonhadora*, expressa fortemente esses elementos como marcantes em sua formação, quando enfatiza que:

[Narrativa 5]: O papel da família é muito importante desde muito cedo, pois acredito que, ao ler histórias pra mim minha mãe me mostrou que ler é prazeroso, e não chato e cansativo como já ouvi de alguns colegas meus. Acredito que essa fase inicial é muito importante para a formação da criança e que tanto a família quanto a escola são responsáveis por essa formação em todos os aspectos, pois, na maioria das vezes as experiências que a criança passa nessa fase irão se refletir no futuro. Todas essas reflexões fazem parte da minha constituição como professora e foi a construção desse memorial que possibilitou o surgimento de algumas dessas reflexões (SONHADORA, 2016)

Percebe-se que o elemento “influência da família” e dos “contextos sociais”, são fortemente expressados em sua narrativa, evidenciando inclusive que as experiências de uma criança refletem no seu futuro. Isso nos permite compreender as influências na formação e na constituição das identidades dos sujeitos, e a importância das reflexões que os sujeitos fazem sobre esse processo inicial como parte do processo de constituir-se, do refletir sobre “quem somos”, lançando um olhar no passado, nos projetando no presente, e nos lançando no futuro, para a questão mais importante: “quem podemos nos tornar?”. Pois, de acordo com *Sonhadora* todas essas reflexões fazem parte de sua constituição como professora, o que só foi possível pela produção do Memorial.

Neste sentido, entendemos que produzir o Memorial, compreendido aqui como uma narrativa, contribuiu para o “redimensionamento das representações de si e da trajetória percorrida” (PASSEGGI, 2003, p. 6). Assim, acreditamos que refletir e escrever sobre a trajetória percorrida além de apresentar elementos importantes na formação da licencianda, a fez interpretar e reinterpretar sua própria formação e constituição de sua identidade, produzindo ou reforçando novas identidades.

Entretanto, embora o elemento “influência da família” e “contextos sociais” tenham contribuído para a formação dos licenciandos, eles não foram decisivos, nesse momento, para a escolha da profissão de ser professor, mas fizeram parte da constituição da identidade pessoal dos sujeitos, o que, possivelmente, influencia na formação dos professores que serão, já que o professor faz parte da pessoa que se forma.

De acordo com Nóvoa (1992, p. 12), surge por isso a necessidade de “(re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida”.

Concordamos com Nóvoa (1992), pois acreditamos nessa concepção de que seja necessário considerar o sujeito e sua formação nessas variáveis, considerando que a formação do sujeito não se esgota na prática docente de ser professor, mas vai além. Ela engloba também, as reflexões do sujeito sobre todo o seu percurso de formação, pois as identidades são produzidas nesse encontro da pessoa com o outro, com o contexto do qual faz parte, e com as representações produzidas dentro dos e nos discursos, pois “os discursos e os sistemas de representações constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar” (WOODWARD, 2004, p. 17). Assim, é por meio dessas representações que se torna possível “aqui lo que somos” e “o que podemos nos tornar”.

Nesse movimento de análise, acreditamos que se faz necessária uma reflexão sobre os percursos vividos para compreender melhor a constituição da identidade docente, que não se desassocia da identidade pessoal do sujeito, mas ao contrário, leva consigo todos os percursos vividos e experienciados pelos licenciandos, com toda sua subjetividade, seus valores, crenças, sentimentos, experiências e emoções, e agrega, posteriormente, novas identidades produzidas dentro dos e nos discursos, dentre elas, uma possível identidade profissional docente.

O Eixo 2: Trajetória da Educação Básica.

Para melhor compreensão da trajetória da Educação Básica dos licenciandos, subdividimos esse eixo em duas etapas: Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Com relação ao **Ensino Fundamental**, o que emergiu das narrativas dos licenciandos foi que eles têm marcas positivas e negativas de professores que os influenciaram em sua formação. Sobre as positivas, alguns professores, em especial, destacam-se aqueles que os ensinaram a gostarem de estudar, a gostarem da disciplina de Matemática, e a quererem se tornar um professor de Matemática. Verificamos alguns desses aspectos na narrativa de *Perseverança*, quando relata que:

[Narrativa 6]: Na 8^a série tive a oportunidade de estudar com o Professor Edvagner de matemática, a sua simplicidade, a forma com que ele dava aulas, transmitia o conteúdo com mais clareza, de fácil entendimento, seu jeito de vir até mim tirar minhas dúvidas a respeito do conteúdo, são pontos que me fizeram despertar o interesse pela matemática e por ser um professor de matemática. (PERSEVERANÇA, 2016)

Compreendemos que esse professor teve grande influência na formação de *Perseverança*, despertando-lhe, inicialmente, o gosto pela Matemática e por ser um professor de Matemática. Acreditamos que esses são alguns elementos/pistas de como a identidade desse licenciando começou a ser constituída na escolaridade, na relação com o outro, neste caso, o professor.

Essa relação com o professor, que motivou o licenciando a querer ser professor de Matemática, construindo, desde o Ensino Fundamental, uma imagem de querer se tornar um professor de Matemática, pode ser entendida na concepção de Dubar (1997), quando concebe a identidade como resultado do processo de socialização, de relação com o outro. Isso por que, para esse autor, a identidade para si não se separa da identidade para o outro, elas se relacionam e são construídas também pelo olhar do outro, em que podemos assumir várias identidades, o que chama de formação identitária.

Contudo, há também marcas negativas deixadas por professores, que evidenciam alguns traumas nos licenciandos, conforme verificamos na narrativa de *Sonhadora* quando desabafa que:

[Narrativa 7]: Mas o que me marcou foi o modo como o professor de matemática conduzia suas aulas, sempre estava sério e não permitia que conversássemos e as carteiras deveriam sempre estar em fila, e uma vez por semana tomava a tabuada de cada aluno, em uma mesa do lado de fora da sala, onde deveríamos ficar com as mãos em cima para não contar nos dedos, quem não soubesse responder perderia pontos, isso sempre me deixava nervosa e ansiosa e nem sempre eu conseguia responder. (SONHADORA, 2016)

Percebe-se que a forma com que o professor ensinava, acabava gerando nervosismo na licencianda, e isso, possivelmente, a impedia de responder às questões, ou pelo menos, gerava certo medo de participar dos processos de ensino e de aprendizagem. Tal marca vem sendo ressignificada, quando *Sonhorada* (2016) afirma, posteriormente, querer ser “uma professora diferente desse modelo que teve em sua formação”.

Outras marcas/influências de professores emergem da narrativa de *Futuro* (2016), quando destaca que devido a “*correções dos professores de caneta vermelha, que hoje não gosta de ter seus trabalhos corrigidos dessa cor*”, enfatizando que “*dá uma sensação de burrice, de ter feito tudo errado*”. Nota-se que essa experiência ficou marcada em sua memória e, até hoje reflete no seu processo de aprendizagem, quando se sente “burra” se corrigem seus trabalhos de caneta vermelha; experiências e marcas que trouxe de sua formação escolar, que a tocaram e, ainda não foram superadas e ressignificadas, possivelmente, prejudicando sua aprendizagem.

Entretanto, o que nos dá esperança é perceber que existem professores que se preocupam com a formação de seus alunos e se comprometem com a profissão de ser professor, dando-lhes, assim, boas influências e marcas positivas nos processos de ensino e de aprendizagem, como podemos observar na narrativa de *Sonhadora*:

[Narrativa 8]: Já na sexta série lembro-me que estudei com o professor Walter e foi ele que me fez ver a matemática de um modo diferente, que fazia sentido na vida real, suas explicações envolviam exemplos do cotidiano e ele sempre falava de onde surgiu determinado conteúdo e pra que íamos usar. Foi sua maneira de ensinar que me inspirou a seguir a mesma profissão, pois eu queria, e quero conseguir que meus alunos possam ver a matemática como eu pude ver através desse professor. (SONHADORA, 2016)

Compreendemos que esse momento, vivenciado pela licenciada, representa uma experiência importante em sua formação. No entender de Larrosa (2001, p. 21), a experiência é “aquilo que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. Segundo o autor, a experiência é

a possibilidade de algo acontecer para o sujeito, que o forme e o transforme. E assim, acreditamos que a experiência vivenciada com o professor, nessa relação com o outro, tocou-a de tal forma que a inspirou a se formar como ele, possibilitando sua formação e transformação inicial, em querer ser também, uma professora.

Diante disso, vemos nestas palavras que a maneira de ensinar de um professor, pode transformar a forma dessa licencianda de ver a Matemática, e ainda, de despertar-lhe o interesse da profissão de professora de Matemática, no intuito de transferir para outros alunos esse olhar, essa formação. Vimos que essa relação contribuiu em seu processo formativo, permitindo-lhe lançar um olhar para aquilo do que quer vir a se tornar, uma professora, iniciando assim um processo de produção de uma identidade docente.

Portanto, nesse movimento de compreender como o outro se constitui, verificamos, a partir das análises dos excertos, que emergem nas narrativas dos licenciandos o elemento “influência do professor”, em seu processo de formação, em que alguns evidenciam marcas negativas que ainda não foram ressignificadas, e outros evidenciando marcas positivas que influenciaram a constituição de suas identidades, bem como na direção de uma identidade docente sendo constituídas. Essa construção pode ser compreendida, nas palavras de Nóvoa (1992), quando evidencia que:

A identidade não é um dado adquirido, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor (NÓVOA, 1992, P. 10).

Nesse sentido, acreditamos que a constituição da identidade docente passa por processos em que cada sujeito produz um sentido, um significado, e que essa constituição se inicia na própria maneira como o sujeito se sente ou se diz professor, conforme evidenciado pelo autor e expresso nas palavras da licencianda, quando enuncia que sentiu a vontade de ser professora, ainda no Ensino Fundamental, pelo fato de ver a maneira como era o seu próprio professor. Esses elementos presentes no discurso da licencianda, nos faz compreender que, nesse período, a identidade docente já vem sendo constituída, quando a licencianda se sente e se diz querer ser uma professora de Matemática.

Outro elemento que emerge novamente nas narrativas dos licenciandos é a “influência da família”, no processo de escolaridade, que reflete na constituição da identidade do sujeito. Em alguns casos, como o caso de “Indecisão”, essa constituição começa a ser formada por caminhos diferentes de ser professor de Matemática, mas que vão constituindo a história de

transformação da licencianda, quando, inicialmente, evidencia que queria ser médica e, posteriormente, menciona que está se descobrindo professora. Suas histórias iniciais relatam que:

[Narrativa 9]: Desde criança sempre ouvia histórias de pronto socorro contadas pela minha mãe, técnica de enfermagem, e sempre achei o máximo, então sempre quis ser médica, minha mãe nunca me disse em que profissão gostaria que me formasse, mas o desejo de ser médica veio como a vontade de conhecer o corpo humano e poder salvar vidas. (INDECISÃO, 2016)

A narrativa de *Indecisão* a princípio indica a constituição de uma identidade voltada para profissão de medicina, pela influência da mãe que era técnica em enfermagem, o que nos faz perceber a grande importância e influência que a família tem em nossa formação, e em nossas escolhas, tanto pessoais, como profissionais. Contudo, em relatos posteriores vai apresentando uma “crise de identidade”, em que vai transformando essa escolha de ser médica pela profissão de ser professora, por influência também de uma professora de Matemática, mesmo ainda não sabendo qual área de atuação seguir, mas evidenciando que quer dar aula, começando a constituir uma identidade docente em busca do que quer se tornar.

Para Silva (2004, p. 85), “a identidade oscila entre dois movimentos: de um lado, estão aqueles processos que entendem a fixar e estabilizar a identidade; de outro os processos que tendem a subverter-la e desestabilizá-la”, mas de forma geral, a fixação de uma identidade é uma impossibilidade, já que as identidades estão em constante mudança e transformação.

De acordo com Hall (2006), que discute essa suposta “crise de identidade”, as velhas identidades que consideram o indivíduo como ser unificado estão em declínio fazendo surgir novas identidades que fragmentam o indivíduo moderno. Para o autor, isso faz parte do processo de mudança, em que o indivíduo pode contar várias identidades, às vezes contraditórias e não resolvidas, como é o caso da licencianda destacada anteriormente. Assim, para ele, a identidade não é fixa, é formada e transformada pelas relações com os sistemas culturais, sendo estes definidos historicamente pelas representações que fazemos e confrontados por várias identidades possíveis. Nesse contexto, a identidade é sempre incompleta e formada ao longo do tempo.

Outra narrativa que evidencia o elemento “influência da família” na constituição da identidade, é encontrado no relato de *Sonhadora*. Nele, a licencianda enuncia que sua mãe sempre “*lia ou contava histórias*” e a deixava “*brincar com cadernos e lápis*” e que isso “*fomentava sua criatividade*”. Entendemos que a motivação da mãe pelo ato de ler e contar

histórias, também foi um momento importante que influenciou a formação da licencianda, inclusive a gostar do ato da leitura.

Sonhadora evidencia que, esse período do Ensino Fundamental, foi muito importante para seu “*desenvolvimento educacional e pessoal*”, pois suas professoras eram “*calmas e atenciosas passando confiança para os alunos*”, bem como reforçava o incentivo de sua mãe de fazer do estudo não uma obrigação, mas um ato prazeroso.

De modo geral, em nosso movimento cuidadoso de análise podemos verificar que esse período inicial da formação é um período importante para o desenvolvimento dos licenciandos; e, conforme os elementos/momentos que emergiram das narrativas, acreditamos que eles são influenciados pela família e, especialmente, pelos professores que fizeram parte de sua história de vida, e assim, podem apresentar deixando marcas tanto positivas, quanto negativas que influenciam em seu processo de formação e constituição.

Em relação à etapa do **Ensino Médio**, percebemos que os licenciandos narram que passaram por várias dificuldades, pois era outra realidade, outro comprometimento. Tinham de ser mais responsáveis com as atividades escolares, e, ainda, alguns deles tinham de trabalhar e estudar ao mesmo tempo. Os licenciandos ainda relatam que era um período marcado pela preparação para ingressar em uma universidade e essa preparação, segundo *Perseverança* (2016), o fazia “*ter mais vontade de entrar em alguma Universidade.*”

Foi nesse período do Ensino Médio que os licenciandos começaram a traçar alguns caminhos a percorrer na trajetória educacional no Ensino Superior, cada um se formando, se transformando e se constituindo de uma forma singular. Por esse motivo, pensamos ser mais pertinente fazer um breve relato individual desses primeiros passos dos licenciandos, a seguir:

Perseverança: narra que, mesmo gostando de Matemática, escolheu o curso de Engenharia de Produção da UNEMAT de Barra do Bugres-MT, o qual cursou até o 4º semestre, quando percebeu que não era o que ele queria, pois não se sentia motivado e não queria mais depender dos pais. Assim, ficou sem estudar por 03 (três) meses, optando dessa vez pelo curso de Matemática, com o qual já tinha afinidade pela influência de um professor de Matemática no Ensino Fundamental.

Indecisão: narra que, até o segundo ano do Ensino Médio, queria ser médica, por causa da mãe (técnica em enfermagem), quando começou a se interessar por Engenharia Civil, escolhendo essa opção de curso. Contudo, com medo de não passar, mudou a opção para o curso de Matemática, para o qual foi aprovada. Ela relata que essa decisão de mudar de Engenharia Civil para licenciatura em Matemática foi influenciada por uma professora de

Matemática do Ensino Médio que admira e que se tornou sua amiga. Entretanto, evidencia que passar em Matemática a deixou feliz, mas, ao ver que conseguiria entrar para Engenharia, frustrou-se.

Guerreira: narra que, por motivos pessoais, fez seu Ensino Médio em um curso técnico em Contabilidade em uma escola custeada por uma instituição não governamental. Relata que a experiência que mais a marcou, nesse período, e a fez sentir vontade de prosseguir com os estudos, foi a determinação de seu diretor e professor Osvaldo, pois, evidenciava que “*quando chovia, esse homem ia nos buscar em casa, com seu próprio carro, para simplesmente não perder o conteúdo da aula, ele dizia que em um dia de aula perderíamos tanto conhecimento, porque muitas coisas poderíamos aprender em um dia*”. Desabafa, dizendo que isso, com certeza, “*foi um grande incentivo para continuar estudando.*”

Persistência: narra que passou por várias escolas, devido a mudanças de cidade, mas que sempre foi uma aluna dedicada e estudiosa, que tinha facilidade em aprender Matemática, e que tem lembranças de professores que contribuíram para sua formação, mas que ainda não sabia que curso seguir, apenas queria fazer o Ensino Superior.

Sonhadora: narra que, nesse período, ela se casou, mas que seu esposo sempre a incentivou a estudar. Nesse tempo, “*já não tinha mais dúvidas que queria ser professora de matemática, pois, já havia se apaixonado pela profissão desde a sexta série*”.

Futuro: narra que foi, nesse período, que começou a “*pegar gosto pelo cálculo*” e que “*foi no último ano do ensino médio que decidiu a carreira que pretendia percorrer, a de professora de matemática*”. Relata que gostava muito de auxiliar seus colegas sala e que teve influência de sua professora de Matemática, que a incentivava na disciplina, dizendo-lhe que era uma ótima aluna

Percebe-se que, no Ensino Médio, período de preparação para o ingresso no Ensino Superior, a maioria dos licenciandos narra que não queria ser professor, ou, não sabia o que queria ser. Apenas 2 (duas) licenciandas investigadas relatam que queriam ser professoras de Matemática, pela influência de professores de Matemática e porque já haviam se identificado com a profissão de ensinar. O quadro a seguir mostra de forma mais clara essa afirmação:

Quadro 5: Quadro da escolha dos licenciandos no Ensino Médio.

Licenciandos	Escolhas no Ensino Médio
Perseverança	Gostava de matemática, mas, queria ser Engenheiro Civil.
Indecisão	Queria ser Médica, por influência da Mãe.
Guerreira	Não sabia o que queria ser, mas queria continuar estudando, um dos motivos pela motivação de seu diretor e professor de Matemática.
Persistência	Tinha afinidade com a Matemática, gostava de estudar, mas não sabia o que queria ser, mas queria cursar o Ensino Superior.
Sonhadora	Já não tinha dúvidas que queria ser Professora de Matemática, pela influência de professores de Matemática
Futuro	Decidiu ser Professora de Matemática, pela influência de professores de Matemática

Fonte: A autora (2017).

A partir da leitura do quadro 5 (cinco), podemos verificar que 2 (dois) licenciandos já tinham a profissão que queriam seguir, mas não era a de professor de Matemática; 2 (duas) não sabiam o que queriam ser nesse período; e, 2 (duas) já haviam decidido, ainda no Ensino Fundamental e Médio, que queriam seguir a carreira de professor de Matemática, pela influência dos professores de Matemática que tiveram em sua formação.

Percebemos assim que, embora a maioria dos licenciandos ainda não queiram ser professores, duas licenciandas já tinham decidido pela profissão de professoras de Matemática, influenciadas pelos professores, em especial de Matemática, que tiveram ao longo de sua formação. Compreendemos esses como elementos importantes no processo de constituição da identidade docente dos sujeitos.

Dessa forma, acreditamos que essas identidades estão sendo produzidas dentro dos e nos discursos em que as licenciandas se posicionam, pois conforme destaca Woodward (2004, p. 55), “as posições que assumimos e com as quais nos identificamos constituem nossas identidades”. Assim, estas identidades vão sendo produzidas dentro dos e nos discursos, bem como nas relações com o outro, neste caso, o professor de Matemática, em cuja imagem positiva se espelham e a partir da qual desejam tornar-se professoras.

Eixo 3: Trajetória do formar-se professor de Matemática.

Nessa etapa de início do Ensino Superior, percebemos, em nosso movimento zeloso de análise, que alguns licenciandos começam a mudar as escolhas de sua profissão, para a de professores de Matemática, em sua maioria, influenciados por professores, em especial de Matemática, que tiveram no Ensino Fundamental e Médio. E, as 2 (duas) licenciandas, que queriam ser professoras de Matemática, mantiveram suas decisões, também influenciadas pelos professores ao longo de suas formações. Podemos verificar no quadro a seguir:

Quadro 6: Quadro das mudanças de escolha para o Ensino Superior

Licenciandos	Mudanças de escolha
Perseverança	Fez Engenharia Civil por 4 semestres e percebeu que não era o que queria, trocando de curso para o de Matemática, devido à influência de um antigo Professor de Matemática.
Indecisão	Queria ser Médica, mudou de opção para Engenharia Civil, por medo de não passar e, por influência de sua Professora de Matemática e amiga, fez Matemática. Posteriormente, complementou com Farmácia, relatando ser suas duas paixões, e embora queira ser professora ainda não sabe que área seguir.
Guerreira	Queria continuar estudando, mas casou-se e seu marido não a deixou estudar, ficando 18 anos fora da sala de aula. Após a separação, decidiu fazer Matemática pela afinidade, por ser um bom campo de trabalho e pela influência do professor e diretor.
Persistência	Decidiu fazer Matemática, pois tinha afinidades com a disciplina.
Sonhadora	Manteve a decisão de ser Professora de Matemática, por influência de professores de Matemática.
Futuro	Manteve a decisão de ser Professora de Matemática, por influência de professores de Matemática

Fonte: A autora (2017).

Assim, nesse exercício subjetivo percebe-se que, nessa etapa de início do Ensino Superior, alguns licenciandos começam a mudar as escolhas de sua profissão, para a de professores de Matemática, na em sua maioria, influenciados por professores de Matemática que tiveram no Ensino Fundamental e Médio, e as 2 (duas) licenciandas que queriam ser professoras de Matemática mantiveram sua decisão, que também foi influenciada pelos professores, em especial de Matemática, ao longo de sua formação.

De acordo com Marcelo (2009, p. 4), “é preciso compreender o conceito de identidade como uma realidade que evolui e se desenvolve, tanto pessoal, quanto coletivamente”, pois não podemos possuir a identidade. Ela vai sendo desenvolvida durante a vida, não sendo algo fixo e determinado para uma pessoa, mas um movimento que ocorre nas relações com o outro e os com os contextos onde os sujeitos se inserem. Assim, o desenvolvimento da identidade faz parte de um processo de evolução da subjetividade de cada pessoa interpretando a si mesmo. Para esse autor, identidade pode ser entendida, inicialmente, como a resposta à pergunta “quem eu sou neste momento?” (MARCELO GARCIA, 2009, p. 4).

Comprendemos e assumimos esse “quem eu sou neste momento?”, não como definição de alguém apenas no momento presente, mas do sujeito que, inicialmente, lança um olhar para o passado, pois ele também se constitui historicamente; projetando-se no presente, compreendendo como está se constituindo para, em seguida, projetar seu olhar para o futuro, para uma questão mais relevante: “quem ele quer se tornar?” em um processo de interpretação, desenvolvimento, mudança e evolução ao longo da vida. O que complementa Marcelo Garcia (2009), quando evidencia que:

A identidade profissional é um processo evolutivo de interpretação e reinterpretação das experiências, uma noção que coincide com a ideia de que o desenvolvimento dos professores nunca para e é visto como uma aprendizagem ao longo da vida. Desse ponto de vista, a formação da identidade profissional não é a resposta à pergunta “quem eu sou neste momento?”, mas sim a resposta à pergunta “o que eu quero vir a ser?” (MARCELO GARCIA, 2009, p. 112).

O que Marcelo Garcia (2009) destaca sobre a formação da identidade profissional coincide com a concepção de Hall (2004, p. 108), quando afirma que a identidade tem a ver nem tanto com a questão “quem nós somos?”, mas muito mais com as questões de “quem nós podemos nos tornar?”, sinalizando que o sujeito pode, ao questionar-se desse ponto de vista, produzir novas identidades.

Dessa forma, o que se percebe é que os licenciandos começam a querer se tornar professores de Matemática, em especial, pela influência exercida pelos professores de Matemática que tiveram ao longo de história de vida e de formação. Isso nos auxilia a compreender melhor os elementos que influenciam a constituição do ser professor. Os significados que os licenciandos produziram nas relações com seus professores, permitiram que se posicionassem, produzindo identidades construídas dentro dos e nos discursos de querer vir a “se tornar um professor de Matemática”. Tal processo nunca está definitivamente pronto e acabado, mas é algo incompleto em permanente mudança e transformação.

Com relação aos motivos que levaram os licenciandos a ingressaram no Ensino Superior, eles evidenciam em seus excertos que, inicialmente, foram influenciados pela “família e amigos”, que sempre os apoiaram e incentivaram nos estudos, bem como, novamente, por vários professores que tiveram em sua formação, em especial os de Matemática. O que se verifica nas palavras de *Perseverança*, quando narra que:

[Narrativa 10]: A minha escolha pelo curso de matemática, boa parte são aos professores que tive no ensino fundamental, médio, excelentes profissionais. Pude compreender que não basta saber matemática, é preciso ensinar matemática. Além disso, eu atuo na área de educação, como técnico de laboratório de informática, já tenho contato com alunos e professores. Pretendo estabelecer crescer na área de educação como futuro professor de matemática. (PERSEVERANÇA, 2016)

Compreendemos pelo discurso do licenciando, quando enfatiza o desejo de crescer e de se estabelecer como futuro professor de Matemática, que a identidade já vem sendo produzida. Sobre isso, Hall (2004) destaca que as identidades surgem da narratização do eu, sendo construídas dentro dos discursos. Por esse motivo, precisamos “[...] compreendê-las como produzidas em locais históricos e instituições específicas, por estratégias e iniciativas específicas” (HALL, 2004, p. 109). Com base nesse autor, acreditamos que as estratégias e

iniciativas desses professores, utilizadas/mobilizadas nas instituições específicas de ensino, produziram também suas identidades desses sujeitos.

Ainda de acordo com a sequência discursiva de *Perseverança* (2016), analisamos que o licenciando, que antes cursava Engenharia, ainda relata que se identificou com o curso de Matemática, em especial, com a disciplina de Estágio I e com a escrita do Memorial de Formação, pois, enfatiza que tanto a disciplina quanto o instrumento de escrita os auxiliaram a perceber-se no curso certo e a ter a certeza de querer ser professor. Veja: “*deram uma visão que estou no curso certo, e que meu objetivo é atuar na área de educação como futuro professor de matemática, porque conto de um tempo da minha vida que somente agora entendo e relembo.*”

Percebe-se assim que, além da influência do professor na escolha de se tornar um professor de Matemática, o licenciando destaca que produzir o Memorial possibilitou-lhe uma reflexão sobre o processo de formar-se professor, o que nos faz crer que o Memorial um tenha sido, para esse sujeito, um instrumento de reflexão e de formação importante. A nosso ver, isso tornou-se possível, porque o Memorial, compreendido de acordo com Passegi (2008), como uma narrativa autobiográfica, fez com que o licenciando se recordasse de momentos importantes em sua formação, ressignificando-os. Tal evidencia nos leva a compreender também, conforme nos apresenta Nóvoa (2014, p. 153), que as histórias de vida, expressas nos Memoriais, são caminhos que permitem aos sujeitos o “repensar as questões da formação, acentuando a ideia que ninguém forma ninguém” e que ‘a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos vividos’.

Nesse sentido, acreditamos na validade dos Memoriais como instrumento de formação, caracterizando-se como “uma escrita reflexiva de processos experienciados, sendo possível vislumbrar como a pessoa se mostra ao outro nas dimensões: pessoal, social, formativa e profissional” (ROCHA E ANDRÉ, 2010, p. 82). Tal escrita pode nos fazer compreender melhor o processo de constituição da identidade docente dos licenciandos, bem como servir como instrumento de formação para esses sujeitos que se formam e se transformam.

Já para *Indecisão* (2016), que não queria ser professora de Matemática, o que a levou a querer dar aula foi realizar uma primeira experiência como professora, como substituta de sua antiga professora de Matemática e amiga, pois, relata que, ao perceber que os alunos prestavam atenção e conseguiam entender o que ela explicava, sentia-se gratificada, conforme sua narrativa:

[Narrativa 11]: Passado essa semana de experiência cheguei à conclusão que dar aula era o que eu queria fazer. Apesar de ter ficado muito nervosa, as coisas não terem saído como planejado, me apaixonei pelo que fiz. A sensação do desafio, da confusão, despertou um lado em mim que nunca tinha percebido, o gosto pelo desafio. A sensação de ser desafiada e ter que encontrar uma saída para a situação fez com que eu me sentisse muito bem. (INDECISÃO, 2016)

É possível perceber, a partir da narrativa de *Indecisão*, que essa primeira experiência como professora, que geralmente acontece no estágio, motivou-a a seguir a carreira docente, e que atuar como professora a fez encontrar, inicialmente, seu lugar na profissão. Assim, consideramos que a licencianda teve uma experiência formativa, ao realizar a prática profissional. Esse momento, possibilitou-lhe o início do constituir-se professora, apresentando indícios de constituição de sua identidade docente, sendo produzida pela prática de ser professor e pela influência das relações com sua professora de Matemática.

Para Fiorentini e Castro (2003), mergulhar no mundo da prática profissional representa uma viagem por um caminho ainda pouco conhecido, o de ser professor. É no percurso dessa viagem que acontece a experiência formativa, como nos alerta Larrosa (1999)

[...] Uma viagem aberta que pode acontecer qualquer coisa, e na qual não se sabe onde se vai chegar, nem mesmo se vai chegar a algum lugar. (...) E a experiência formativa seria, então, o que acontece numa viagem e que tem a suficiente força como para que alguém se volte para si mesmo, para que a viagem seja uma viagem interior (LARROSA, 1999, P. 52-53).

Fundamentados nessa concepção, acreditamos que *Indecisão* (2016) pode vivenciar essa experiência formativa, essa viagem interior que possibilitará à licencianda descobrir, aos poucos, o processo de formar-se, constituir-se inicialmente como professora, permitindo essa reflexão sobre sua própria formação e transformação.

É nessa concepção de formação que acreditamos, que promove essa experiência formativa, que possibilite uma viagem de descoberta do sujeito no processo de formar-se professor, nunca pronto e acabado, mas em constante mudança. E que essa viagem possa efetuar o mergulho, não apenas nesse período da prática profissional, mas em toda a história de vida dos licenciandos, permitindo-lhes refletir sobre o processo de constituir-se professores.

Compreendemos que essa experiência formativa, de vivenciar a prática de ser professor, tocou de tal forma a licencianda que a fez querer se tornar uma professora, apresentando transformações em sua formação e indícios de uma identidade docente sendo produzida também nesses momentos. Pois, *Indecisão* (2016) ainda complementa:

[Narrativa 12]: Hoje não consigo me ver fazendo outra coisa, exceto dar aula. Sou monitora em duas disciplinas do curso de farmácia, e adoro o que faço. Percebo que

procuro ajudar meus colegas que tem dificuldade por instinto, mesmo sem perceber eu tiro um tempo para ajudar. Sei o que quero, quero dar aula, isso já decidi, só não sei que área atuar. (INDECISÃO, 2016)

Embora *Indecisão* (2016) já tenha decidido que quer se tornar uma professora, pela experiência de ser professora, vivida anteriormente, como o pseudônimo já diz- *Indecisão* -, ela ainda não decidiu que área seguir, a de Farmácia ou a de Matemática. Vimos que ela ainda caminha na constituição de sua identidade profissional que, de alguma forma, já vem sendo produzida a partir de sua experiência anterior. A sua relação com o outro e a influência desse outro em sua vida, produziu um sentido diferente para a identidade desse sujeito. Vimos, ainda, e pelo seu discurso, uma nova identidade se produzindo, a da professora que *Indecisão* quer se tornar. Esses elementos parecem bem destacados, quando ela afirma acreditar que no ato de ensinar está “*cumprindo sua missão no mundo*” (INDECISÃO, 2016).

Já para *Guerreira* (2016), cursar o Ensino Superior é a abertura para um vasto campo de trabalho. Ela afirma que, após ingressar no curso de Matemática, alguns professores influenciaram-na a projetar-se na imagem de ser professor. A dedicação, a capacidade de inovar, motivar, e de ensinar desses professores, citando professores da UNEMAT que marcaram sua formação. Ela cita professores da UNEMAT que tiveram papéis importantes nesse processo, dentre eles: Ana Claudia Lemes de Moraes, Junior Cesar Alves Soares, Acelmo de Jesus Brito e Vanessa Suligo Araújo Lima. No excerto, a seguir, a licencianda evidencia lembrar-se de cada um em seu processo de formação:

[Narrativa 13]: Com a professora Claudia Lemes, foi o modo carinhoso de ensinar, sempre lembrando que agora, no ensino superior é que precisamos nos dedicar mais. O Junior Cesar Alves Soares, foi a determinação com que batalhou para chegar onde chegou, dizendo que temos que correr atrás, pois, sem esforço e dedicação não conseguíramos nada.

Acelmo de Jesus Brito que dizia para mim, que a vida é um degrau, que cada dia subimos um degrau de cada vez, lembrando que devemos focar no agora e as demais coisas vão sendo acrescentadas no tempo certo.

Professora Vanessa Suligo Araújo, pela sua forma de conversar com seus alunos e, seus exemplos de luta para se formar professora. (GUERREIRA, 2016)

Tais contribuições, de acordo com *Guerreira* (2016), motivaram-na a não desistir e a continuar o curso para alcançar seus objetivos e o sonho de cursar o Ensino Superior, mesmo tendo enfrentado tantas dificuldades. Esse exemplo nos auxilia a compreender que essa relação com o outro, neste caso, com o professor, influenciou a produção da identidade que a licencianda está constituindo. Conforme defende Hall (2006), somos confrontados por uma multiplicidade de identidades possíveis, com as quais poderíamos nos identificar, ao menos temporariamente. Com base nas ideias desse autor, podemos dizer que, no caso de *Guerreira*

(2016), as identidades, –dos seus professores contribuíram para produção da identidade docente em processo de constituição na licencianda.

Para *Persistência* (2016), que gostava muito de estudar, ingressar em um curso superior sempre esteve em seus planos, o que foi adiado um pouco, devido ao nascimento de sua filha, porém, a motivação se manteve. A Matemática sempre foi uma disciplina com a qual tinha afinidades, não apresentando grandes dificuldades no início do curso, mesmo não sabendo se quer ser professora, não se percebendo ainda como professora.

Já para *Sonhadora* (2016), ser professora foi uma escolha feita ainda no Ensino Fundamental e reafirmada nos Ensinos Médio e Superior, tendo em vista a influência de professores de Matemática em sua formação. Ela destaca que, ao iniciar o curso, ficou encantada com o modo como a professora de produção de texto e leitura, a Sra. Noêmia, ministrava suas aulas e cobrava a linguagem científica nos textos acadêmicos. Para Sonhadora, isso fomentou sua vontade de aprender e de melhorar cada dia mais. Veja o que ela diz:

[Narrativa 14]: A partir daí eu sempre observei as aulas e as diferentes estratégias que os professores utilizavam em suas aulas, sempre aspirando que professor eu quero ser. (SONHADORA, 2016)

Percebe-se que as estratégias utilizadas pelos professores no Ensino Superior só confirmaram sua vontade de ser professora de Matemática, reforçando sua identidade docente, que já vinha sendo produzida desde o ensino fundamental, quando almejava se tornar uma professora de Matemática. É possível perceber, pela narrativa da licencianda, que essas experiências, ao longo da formação e na relação com o outro e com os contextos, projetaram nela o tipo de professora que quer se tornar.

Dessa forma, apoiados em Larrosa (1998, p. 93), que apresenta a concepção de formação com o termo Bildung, compreendido com “um processo temporal pelo qual algo (seja um indivíduo, uma cultura ou uma obra de arte) alcança sua própria forma”, compreendemos que a licencianda vivencia esse processo temporal para alcançar a forma de ser professora, baseado nos professores que teve ao longo de sua formação, em busca de sua constituição como professora de Matemática, que acreditamos ocorrer em um processo contínuo de mudança.

Sonhadora (2016) ainda relata que:

[Narrativa 15]: No primeiro semestre eu ainda comecei a participar como bolsista de um projeto de iniciação científica e à docência chamado Observatório da educação (Obeduc), e o que me motivou a entrar foi justamente essa vontade de aprender mais sobre a profissão docente, no intuito de ter mais contato com a sala de aula.

O Obeduc me ajudou muito a “crescer” como acadêmica, no sentido de compreender melhor como era esse “ritmo” da faculdade, de ter mais disciplina e compromisso, e

saber a importância da iniciação científica e da pesquisa, e de gostar de pesquisar e de se atualizar. Foi por meio dele também que eu passei a compreender melhor a educação matemática e me identifiquei com essa vertente. (SONHADORA, 2016)

Percebe-se que o trabalho como bolsista também possibilitou-lhe uma experiência formativa, pois pela relação e interação com os professores e outros bolsistas pode aprender mais com opiniões diferentes e troca de experiências e conhecimentos. Assim, verificamos que a experiência realizada no OBEDCU contribui para sua formação e constituição de sua identidade docente, tendo em vista toda essa proximidade com os outros (professores, colegas, alunos, comunidade escolar), com o contexto do ambiente escolar e da universidade e com as discussões relacionadas com a educação.

Dessa forma, compreendemos que a formação propiciou experiências autênticas, que possibilitam que cada indivíduo se forme e se transforme, num processo profundo de mudança, de formar-se, de constituir-se também um professor. Tais experiências, para Larrosa (1998), geram o saber da experiência, que é adquirido como cada indivíduo responde ao que acontece ao longo da vida e que vai permitindo ao sujeito chegar a ser o que se é, o processo de formar-se, neste caso, o formar-se professor.

E, para *Futuro* (2016), ingressar no Ensino Superior foi uma:

[Narrativa 16]: Mistura de felicidade e pesadelo, felicidade pois ia em busca de um sonho, pesadelo pois foi bem diferente do que eu tinha imaginado pois naquele momento descobri que só o gostar da matemática não seria o suficiente para continuar ali, pois vieram as dificuldades em alguns conteúdos e de como era diferente do tempo de escola. (FUTURO, 2016)

Embora essa licencianda, ao escolher o curso de Matemática, já tinha decidido que queria ser professora de Matemática, relata que sentiu bastantes dificuldades e que alguns professores fizeram-na repensar se essa é mesmo a carreira que ela quer seguir. No entanto, *Futuro* (2016) narra que ainda há professores que a inspiram a ser professora, evidenciando que “*são espelhos, quando olho para eles na sala de aula penso, é desse jeito que eu quero ser professora, um professor como ele*”. Percebe-se que as identidades dos professores vão contribuindo também para produzir sua própria identidade docente.

De forma geral, podemos observar que os licenciandos, em seus períodos de formação estão se constituindo, alguns como professores, outros ainda se descobrindo, mas o que emerge fortemente em suas narrativas é a “influência do professor” em sua história de vida, formação, e constituição da identidade docente, sendo exemplos de professores que querem seguir,

influenciando a produção de suas próprias identidades e motivando-lhes a seguir a profissão de professores de Matemática.

Compreendemos, assim, que os professores começam a marcar a vida dos licenciandos e que essa influência pode ser um dos elementos que nos dá pistas, elementos de constituição da identidade docente dos futuros professores, pois, ao olharam para os seus professores, almejam tornarem-se como eles. Conforme destaca as pesquisas investigadas por Marcelo Garcia (2009, p. 114), “a identidade profissional envolve tanto a pessoa, como o contexto”, e portanto, o contexto de formação no qual os sujeitos estão inseridos sofre influência da família, dos contextos sociais, dos professores e de sua história de vida e formação.

Dessa forma, para Dominicé (2014, p. 89), a formação assemelha-se a “um processo de socialização no decurso do qual os contextos familiares, escolares e profissionais constituem lugares de regulação específicos que se enredam uns aos outros, dando uma forma original a cada história de vida”, o que o autor chama de identidade.

A partir deste movimento delicado de análise, acreditamos que os sinais que as narrativas estão apresentando e que antes não eram percebidos, fornecem algumas pistas de como a identidade dos licenciandos vai sendo produzida e se constituindo ao longo da vida, em um processo de relação dos sujeitos e contextos de sua história de vida e formação, algo nunca fixo e determinado, mas em constante transformação.

Em relação à concepção dos licenciandos sobre quem é o professor na sociedade atual? Eles evidenciam que o professor na sociedade atual deve ser um profissional comprometido com a educação de seus alunos, buscando várias metodologias para superar as dificuldades do processo de ensino e aprendizagem, enfrentando os desafios encontrados no trabalho docente. Podemos verificar essas pistas, nas palavras da licencianda *Sonhadora*, quando evidencia que:

[Narrativa 17]: Ao meu ver o professor da sociedade atual deve se habituar aos novos desafios encontrados na sala de aula, que não são mais os mesmos de alguns anos atrás. O mundo está em constante mudança e nós também devemos acompanhar as mudanças, evoluir. Espero ser esse professor e, assim como o professor que me inspirou a seguir essa profissão, que contribua com a aprendizagem do aluno de modo que ele compreenda a matemática presente no mundo, no dia-a-dia, e que esteja preparado para utilizar seus conhecimentos quando necessário. (SONHADORA, 2016)

Compreendemos, pela narrativa de *Sonhadora*, que o professor deve acompanhar as mudanças educacionais que vêm ocorrendo, em um processo contínuo de constituição da identidade docente, de formação e de transformação. Esse processo, para Hall (2006), é a chamada “crise de identidade”, em que velhas identidades estão em declínio e a modernidade sugere que novas identidades sejam produzidas.

No tocante a esse processo, compreendemos que, antigamente, a identidade do professor era construída como um sujeito detentor do conhecimento e o aluno passivo da aprendizagem. No entanto, essas identidades já não se enquadram no modelo contemporâneo, com a evolução do mundo moderno, novas identidades vão sendo produzidas dentro dos e nos discursos.

Nesse sentido, entendemos que a formação do professor deve vir acompanhada de um trabalho de reflexão crítica, permitindo que cada sujeito construa suas identidades, flutuantes, de acordo com os sentidos produzidos nas relações com o outro e com os contextos em que esse sujeito está inserido, descobrindo os caminhos de formar-se um professor, numa viagem subjetiva de autoconhecimento para dentro de si, e que isso é possível ser estimulado na formação. Pois, na visão de Larossa (1998), a formação é chegar a ser o que se é; o que, a nosso ver, faz parte da experiência de constituição da identidade do sujeito em formação, à experiência de constituir-se professor.

Dessa forma, de acordo com Nóvoa (1992), a formação, entre outros aspectos, pode:

Estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional [...] (NÓVOA, 1992, p. 13).

Entendemos que essa preparação de professores reflexivos requer instrumentos que possibilitem ao sujeito essa reflexão e a autonomia em seu processo de formar-se professor. Acreditamos que um dos caminhos seja o de permitir que o futuro professor reflita sobre sua história, seus percursos e suas experiências vividas, dando-lhes sentidos, ressignificando-lhes.

Para Fiorentini e Castro (2003), a reflexão é parte do processo de formação profissional, a ressignificação, por sua vez, é consequência dessa reflexão e diz respeito ao “processo criativo de atribuir novos significados a partir do já conhecido, validando um novo olhar sobre o contexto em que o sujeito está imerso” (p. 127). Assim, acreditamos que a formação de professores reflexivos, que assumam a autonomia em sua própria formação, deva vir acompanhada de um novo olhar para o contexto em que o sujeito está inserido, formando-lhe e transformando-lhe. Para tanto, são necessários instrumentos específicos de formação para conduzir esse processo, o que, neste caso, compreendemos como sendo os Memoriais.

No aspecto das expectativas do estágio, os licenciandos afirmam que o estágio é um momento importante em sua formação, pois, possibilita-lhes conhecer o futuro campo de atuação profissional, verificando se essa é mesmo a profissão que eles querem seguir. Além disso, essa experiência os prepara para a prática docente, destacando que é o momento de

adquirir experiência, compreendida por Larrosa (2002, p. 21) como "o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca", e embora várias coisas nos aconteçam, nem todas nos tocam.

Compreendemos melhor esse momento nas palavras de *Perseverança*, quando relata que:

[Narrativa 18]: O estágio é um importante instrumento para os futuros profissionais da educação, pois é através dele que colocamos na prática os nossos conhecimentos, contribuindo para o desenvolvimento dos conhecimentos adquiridos na sala de aula. Minhas expectativas no estágio além de adquirir melhores experiências e conhecer de perto os desafios e o cotidiano da escola pública e aproveitar todas essas experiências para melhorar a minha atual atividade como professor. Assim, espero aproveitar e me dedicar ao máximo nas realizações dos meus estágios e usá-los como aprimoramento das minhas práticas como profissional na área de Educação, que oferece um novo olhar para o futuro, através da construção de um novo projeto de vida e carreira profissional. (PERSEVERANÇA, 2016)

Percebemos em várias narrativas, que os licenciandos compreendem o estágio como um momento importante na formação, que pode possibilitar-lhes experiências formativas que contribuam para o desenvolvimento profissional e para constituição do ser professor de Matemática, pois propiciam a produção e a constituição de uma identidade docente.

Entretanto, para Ferreira (2003), o desenvolvimento profissional se inicia muito antes da formação inicial, conforme observamos em suas palavras:

O desenvolvimento profissional pode ser compreendido como um processo que se inicia muito antes da formação inicial e que se estende durante toda a trajetória do professor, ou seja, que se preocupa menos com o produto que com o processo que se desenrola por meio de um contínuo movimento de dentro para fora, valorizando o professor pelo seu potencial, no qual a prática é a base para um relacionamento dialético entre teoria e prática, e, muitas vezes, ponto de partida (FERREIRA, 2003, p. 35).

Na visão dessa autora, o desenvolvimento profissional se inicia antes da formação inicial, em um processo de formação realizado de dentro para fora do sujeito, durante toda a sua trajetória, mas que também pode se desenvolver na prática de ser professor, realizada, na maioria das vezes, nos estágios, podendo ser ponto de partida desse movimento de formação e de transformação, do constituir-se professor.

Para Pimenta (2005, p. 29), essa formação realizada na prática é, na verdade, “[...] autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares” num processo autorreflexivo e coletivo de troca de experiências do próprio trabalho docente.

Nesses tipos de formação, pretende-se conferir ao indivíduo maior autonomia na construção da identidade docente, e assim, o processo de formação deve possibilitar a

construção do conhecimento de forma autônoma para que se efetive uma formação que tenha sentido para o sujeito que se forma, produzindo assim suas identidades.

Com relação a que identidade os licenciandos procuram constituir, de modo geral, podemos compreender este aspecto presente na narrativa de *Persistência* (2016), quando narra que “*como identidade docente procurar sempre ser uma ótima educadora. Eu analiso esse processo de ser um professor de matemática em me dedicar ao máximo de mim e me aperfeiçoar sempre para levar o máximo de conhecimento aos meus alunos*”.

Neste sentido, entendemos que a constituição da identidade dos licenciandos possa ser compreendida, conforme evidencia Marcelo Garcia (2009, p. 112), quando afirma que “a identidade não é algo que se possua, mas sim algo que se desenvolve durante a vida”. Assim, percebe-se que os licenciandos estão produzindo e desenvolvendo uma identidade docente, de modo geral, ao longo de sua formação, e que ela se relaciona com os aspectos da influência da família, dos amigos, dos professores que tiveram, em especial os de Matemática, e dos contextos nos quais estão ou estiveram inseridos, formando uma teia que contribui em sua formação e desenvolvimento e produção de suas identidades.

Desse modo, compreendemos que os licenciandos procuram constituir uma identidade docente que contribua para a formação de seus alunos, que possam se dedicar para realizar um bom trabalho docente. E, embora uma das licenciandas, “*Indecisão*”, narre que não sabe dizer que identidade procura estar construindo, podemos ver, em sua narrativa, que essa identidade já vem se constituindo, quando relata que:

[Narrativa 19]: Ser educador, vai muito além de professor, possibilita que sejamos um agente de transformação da sociedade, despertando nos alunos a consciência política de olhar a sociedade com criticidade e intervir. Tendo a consciência da atual situação da educação no país e observando o rumo que ela está tomando, não penso em seguir outro caminho, quando tomei a decisão de ser professora veio junto a responsabilidade de entrar na vida dessas pessoas para deixar um pouco de consciência política e ajuda-los a produzir seu próprio conhecimento. Mesmo que eu passe pela vida de milhares de alunos e faça a diferença na vida de apenas um, todo o esforço valeu a pena. Não espero mudar o mundo sendo educadora, se conseguir formar dez pessoas melhores para o mundo posso dizer que meu objetivo foi alcançado. Assim, ainda não sei dizer que identidade docente procura estar construindo, mas quero poder fazer o melhor de mim. (INDECISÃO, 2016)

Compreendemos que, conforme evidencia em sua narrativa, a identidade docente de *Indecisão* (2016) já vem sendo produzida. Verificamos também que, embora essa licencianda afirme que ainda não saiba em qual área de conhecimento atuará (Farmácia ou Matemática), ela parece já ter se decidido pela educação. Pois como vimos em seu relato, *Indecisão* deseja poder ajudar as pessoas a se formarem e se transformarem, promovendo uma formação de

sujeitos reflexivos que assumam seu papel na sua própria formação e na sociedade. Esse exemplo vai ao encontro da perspectiva da formação de professores reflexivos defendidos por Nóvoa (1995), pela nova proposta das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em cursos de nível superior (BRASIL, 2000), e também, na perspectiva de formação desta pesquisa.

Com relação ao modo como os licenciandos analisam seus processos de constituição da identidade docente, de professores de Matemática, pelo nosso movimento de análise compreendemos, que os licenciandos narram que esse processo é contínuo, que a família, amigos, professores que passaram pelas suas vidas e os contextos dos quais fizeram e fazem parte tiveram muita influência na pessoa que eles estão se formando e se transformando. E que, ao refletirem sobre todo o período de formação e, consequentemente, sobre as identidades, estão produzindo também suas identidades. Tais reflexões também fizeram parte da constituição do ser professor, cujas percepções só foram possíveis a partir da escrita dos Memoriais. Isso pode ser evidenciado na narrativa de *Sonhadora* (2016):

[Narrativa 20]: Ao refletir sobre a minha trajetória escolar, pude reafirmar que um tratamento rígido, um ambiente controlado e silencioso não garante a aprendizagem. Posso dizer também que o papel da família é muito importante desde muito cedo, pois acredito que, ao ler histórias pra mim minha mãe me mostrou que ler é prazeroso, e não chato e cansativo como já ouvi de alguns colegas meus. Acredito que essa fase inicial é muito importante para a formação da criança e que tanto a família quanto a escola são responsáveis por essa formação em todos os aspectos, pois, na maioria das vezes as experiências que a criança passa nessa fase irão se refletir no futuro. Todas essas reflexões fazem parte da minha constituição como professora e foi a construção desse memorial que possibilitou o surgimento de algumas dessas reflexões. (SONHADORA, 2016)

Acreditamos que, conforme narra a licencianda, a constituição da identidade docente não se desassocia de sua identidade pessoal e de suas experiências de vida e formação. Ao contrário, todo o seu percurso de vida contribui para a constituição do ser professor que estão se formando e se transformando. Pois, segundo Marcelo Garcia (2009):

[...] A identidade não é um atributo fixo para uma pessoa, e sim um fenômeno relacional. O desenvolvimento da identidade acontece no terreno da intersubjetividade e se caracteriza como um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto (MARCELO GARCIA, 2009, p. 112).

Compreendemos assim, que a relação estabelecida entre a licencianda, os sujeitos e os contextos influenciaram o seu processo de constituição de identidade. A nosso ver, esse processo não é fixo, desenvolve-se ao longo de toda formação do sujeito, e os momentos de

reflexão da licencianda sobre sua formação, por meio da escrita do Memorial, fizeram parte do processo compreensão do movimento de constituir-se professora, produzindo também uma identidade.

Nesse sentido, podemos dizer que a identidade profissional docente é “um processo evolutivo de interpretação e reintegração de experiências, uma noção que coincide com a ideia de que o desenvolvimento dos professores nunca para e é visto como uma aprendizagem ao longo da vida” (MARCELO GARCIA, 2009, p. 112).

Acreditamos que as reflexões realizadas pela licencianda *Sonhadora* (2016), conforme seu relato, contribuem na constituição de sua identidade docente, e foram possíveis a partir da produção dos Memoriais. Assim, cremos que produzir um Memorial é um exercício sistemático de revistar a própria história, como ressaltado por Abrahão (2011):

[...] o Memorial é um processo e a resultante da rememoração com reflexão sobre fatos relatados, oralmente e/ou por escrito, mediante uma narrativa de vida, cuja trama (enredo) faça sentido para o sujeito da narração, com a intenção, desde que haja sempre uma intencionalidade, de clarificar e ressignificar aspectos, dimensões e momentos da própria formação (ABRAHÃO, 2011, p. 166).

Fundamentados nessa concepção, rememorar fatos que foram expressivos na formação dos sujeitos, possibilitam a reflexão dos percursos vividos. Acreditamos que rememoração de fatos é possível a ressignificação de suas próprias histórias, de suas próprias formações, pois compreendemos que produzimos nossas identidades também historicamente ao longo da vida.

Na visão de Hall (2004, p. 108), “as identidades parecem invocar uma origem que residiria em um passado histórico com a qual elas continuam a manter uma certa correspondência”. Assim, ela tem a ver nem tanto com as questões de “quem somos” mas em “quem podemos nos tornar”. Por isso a necessidade de refletir sobre a constituição da identidade docente, no processo de formação do sujeito ao longo de sua vida, pois as identidades que foram produzidas historicamente influenciam a identidade docente que está sendo construída. Refletir sobre esse processo pode fazer com que os sujeitos ressignifiquem a imagem dos sujeitos que “querem se tornar”, neste caso, futuros professores de Matemática.

Sonhadora (2016), ainda complementa que, com a orientação de sua professora de estágio I, conseguiu compreender melhor o sentido do Memorial de Formação:

[Narrativa 21]: Antes eu via como um documento que iria contar apenas minha história pessoal, porém não iria me ajudar na minha formação, mas, agora vejo que o Memorial é um instrumento para a reflexão da constituição da minha identidade docente, pois ao reescrevê-lo pude perceber traços de minha formação que passaram despercebidos esses anos todos e inclusive na primeira vez que o escrevi, e que

influenciaram minha escolha do curso de licenciatura em matemática.
(SONHADORA, 2016)

Pela narrativa desta licencianda, verificamos que escrever e reescrever as narrativas autobiográficas, expressas no Memorial, evidenciaram para ela aspectos de sua formação que antes haviam passado despercebidos, mas que influenciam na professora que ela quer se tornar.

Nesse sentido, a validade dos Memoriais como recurso metodológico se fundamenta na interpretação, por parte do pesquisador e do pesquisado, dos “[...] novos sinais que a realidade, ao ser investigada, vai dando” (GARCIA, 2003, p. 11) e que, anteriormente, não eram percebidos. Compreendemos que esses sinais podem indicar elementos/momentos de constituição da identidade docente dos licenciandos, revelados no ato da escrita de si e da reflexão de sua trajetória de vida e formação.

Dessa forma, acreditamos que, conforme evidencia Larrosa (2004, p.12), “ao escrever sobre si, sobre suas experiências, sobre suas trajetórias pessoais, estudantis ou profissionais, o professor reflete, se autointerpreta e toma consciência de si mesmo como um sujeito histórico, cultural, social e pessoal; o sujeito da intersubjetividade”. Compreendemos, portanto que, para se autointerpretar, o professor utiliza as narrativas autobiográficas, os Memoriais, como gênero de seu discurso, por meio deles, os professores podem refletir o sentido das experiências vividas, e pelos discursos e práticas discursivas o sujeito também produz suas identidades.

Nessa perspectiva, Prado e Soligo (2007) destacam que um o Memorial é uma forma de narrar a nossa história, preservando-a do esquecimento; é o lugar da experiência vivida em cada um de nós. Essa experiência pode nos dar pistas de como os sujeitos estão se formando e constituindo-se professores de Matemática.

Nesse contexto, considerando a relevância descrita por todos os licenciandos na produção dos Memoriais, acreditamos que seria melhor deixar que eles próprios expliquem esse momento, por meio de suas próprias narrativas, conforme apresentamos, a seguir:

Quadro 7: Narrativas dos licenciandos sobre a produção do Memorial de Formação.

Licenciando	Narrativas
Perseverança	<i>A escrita do Memorial de formação, tem contribuído de modo significativo para o desenvolvimento profissional como acadêmico, uma vez que o ato de relembrar possibilita a reconstrução da memória. O Memorial de formação aborda pontos relevantes da trajetória da vida, momentos bons, relacionados com a minha trajetória na formação como acadêmico, desde os anos iniciais, e os ruins são as dificuldades que passei, nos anos iniciais tendo muita dificuldade na disciplina de matemática, em assimilar o conteúdo proposto, e quando mudei de cidade para morar sozinho devido aos estudos, e hoje vejo que me serviu muito, que são aprendizados adquiridos durante o período de formação.</i>
Indecisão	<i>Considero que a escrita do Memorial me levou a refletir sobre minha vida, de maneira geral, e serviu para me mostrar que realmente eu nasci para ser uma educadora. Escrever sobre nós mesmo é um tanto complicado, sempre acreditei não saber muito sobre mim, mas,</i>

	<i>escrevendo esse memorial percebo que sei muito mais do que imaginava e me fez expressar sentimentos e sensações que nunca percebi que havia passado, fez tudo parecer mais real.</i>
Guerreira	<i>Tive o privilégio de ter tido a Prof.^a Vanessa Suligo Araújo, como orientadora da experiência na escrita do Memorial, e claro que para mim achei que tinha escrito tudo o que tinha vivenciado na primeira escrita, contudo, reescrevendo o Memorial, tive surpresas que nunca tinha nem imaginado naquele momento, surpresas relacionadas a minha formação que nem eu mesma conhecia, mas, que me deixaram feliz pois evidenciam que minhas antigas professoras, desde cedo, já relatavam o meu potencial para ensinar os outros. E, talvez se soubesse disso antes, minha vida tivesse outros caminhos, quem sabe, mas, foi uma revelação importante para mim.</i>
Persistência	<i>As escritas do Memorial para mim, deram um pouco de trabalho por que é mais difícil escrever do que falar da sua vida, mas é um momento muito bom por que você volta a reviver os momentos de sua vida e até se emociona com algumas coisas.</i>
Sonhadora	<i>Escrever o Memorial que possibilitou o surgimento de algumas reflexões. De minha formação. Com a orientação de minha professora, consegui compreender melhor o sentido do Memorial de Formação, que antes eu via como um documento que iria contar minha história, porém não iria me ajudar na minha formação, mas agora vejo que o Memorial é um instrumento para a reflexão da constituição da minha identidade docente, pois ao reescrevê-lo pude perceber traços de minha formação que passaram despercebidos esses anos todos e inclusive na primeira vez que o escrevi, e que influenciaram minha escolha do curso de licenciatura em matemática.</i>
Futuro	<i>A escrita do Memorial me ajudou e muito a me conhecer e reconhecer, pois eu sabia que gostava de matemática sabia que gostava de lecionar, mais, ainda, de certa forma, o lecionar ainda estava meio oculto, mas quando comecei a escrever, a me recordar da minha infância vi que nasci pra isso, ainda mais quando tomei frente da minha primeira sala de aula, mesmo que não sendo de matemática, e sim de instrutora teórica de trânsito, ali descobri o que realmente sei fazer, e o meu amor, paixão pela docência só aumentou. Eu te agradeço muito professora Vanessa por me proporcionar essa viagem maravilhosa.</i>

Fonte: A autora (2017).

Conforme evidenciam os licenciandos, compreendemos que a escrita dos Memoriais de Formação possibilitou, como enfatiza “Futuro” (2016), uma “viagem”, um contar e recontar uma história, a história de vida, de formação, a reflexão dos percursos vividos, permitindo-lhes dar novos sentidos e significados às experiências vividas por eles, e a descobrir outras que passaram despercebidas.

Essa viagem mostrou-lhes o quanto as experiências vividas e relembradas no processo de escrita contribuíram com a formação dos licenciandos, na perspectiva de refletir sobre quem são, quem estão se formando, que identidade estão constituindo e, mais relevante, “quem eles querem se tornar”, como destacado pelos autores, que discutem o conceito de identidade, defendido neste trabalho.

Essas reflexões, realizadas a partir da produção dos Memoriais, possibilitou-lhes um olhar para o passado que os influenciou, se projetando no presente que vivenciam e também o constituem, e, mais importante, lançando um olhar para o futuro, refletindo sobre “quem eles querem se tornar”, produzindo também as identidades, em muitos, a identidade docente dos que pelo discurso já se sentem e se dizem professores.

Nesse sentido percebe-se a importância dos Memoriais na formação, e do papel do formador na orientação e acompanhamento da escrita destes Memoriais, bem como o papel da reescrita dos Memoriais que produzem novos significados aos licenciandos, a partir do sentido de suas escritas, assim essas novas escritas vêm carregadas de vivências da formação, sendo ressignificadas.

Partindo desse pressuposto, compreendemos os Memoriais de Formação como:

Narrativas que carregam sentimentos, emoções, vivências, trajetórias que são constitutivas dos sujeitos, estudantes e/ou profissionais em formação. Caracteriza-se como uma escrita reflexiva de processos experienciados, sendo possível vislumbrar como a pessoa se mostra ao outro nas diferentes dimensões: pessoal, social, formativa e profissional. (ROCHA E ANDRÉ, p. 82-83).

Sob essa ótica, a narrativa pode ser compreendida como uma atividade formadora, conforme apresenta Souza (2006):

Enquanto atividade formadora, a narrativa de si e das experiências vividas ao longo da vida caracterizam-se como processo de formação e de conhecimento, porque se ancora nos recursos experienciais engendrados nas marcas acumuladas das experiências construídas e de mudanças identitárias vividas pelos sujeitos em processo de formação e desenvolvimento (SOUZA, 2006, p. 136).

Assim, nesse movimento de análise, compreendemos nesse movimento de análise que as narrativas autobiográficas, os Memoriais de Formação, revelam a experiência a partir da perspectiva do sujeito, trazendo consigo o sentido das experiências de vida que acreditamos que fazem emergir os processos de constituição da identidade dos licenciandos, bem como, contribui para produzir essa identidade. Isso porque, consideramos que experiências vividas pelos sujeitos podem provocar mudanças em sua identidade e situar os futuros professores a refletirem sobre, pode ser um caminho para compreenderem o processo de formação. Assim, o Memorial, conforme evidencia “*Sonhadora*” (2016), pode ser “*um instrumento para a reflexão da constituição da identidade docente*”, bem como pode contribuir para produzir essa identidade.

Nesse contexto, nessa viagem de formação, os licenciandos evidenciam, novamente, alguns professores do Ensino Superior que, segundo eles, têm contribuído para sua formação, deixando marcas de professores que querem seguir como exemplo. A narrativa de *Guerreira* (2016) nos autoriza a tal afirmação, quando ela marca em seu discurso a influência desses professores, seja professor Junior, por incentivá-la a continuar, ou pelo professor Acelmo, pelas palavras de motivação, ou, ainda, pela professora Vanessa, pelo incentivo e por sua história de lutas.

Esses professores, dentre os outros mencionados em todo o trabalho, têm contribuído para a formação desses licenciandos e influenciado a constituição do ser professores de cada um deles, auxiliando-os nesse processo de formarem-se professores de Matemática, evidenciando que o trabalho do professor pode fazer a diferença na formação de um aluno. Veja a narrativa de *Persistência* (2016):

[Narrativa 23]: Com a Professora Vanessa senti que ela conseguiu tirar uma barreira que eu tinha comigo que era medo de falar em público mas com as palavras dela senti que não devemos ter esse medo e que todos somos capazes e eu no final do semestre percebi que estou mais solta, não estava mais com aquele medo que dá até dor na barriga, sinto muito por você (Profa. Vanessa) não ministrar estágio-II conosco no próximo semestre, por que com você eu já estava sentindo mais à vontade e só tinha em melhorar, e eu só tenho a AGRADECER a você professora VANESSA SULIGO ARAUJO LIMA pelo jeito em conversar com seus alunos(PERSISTÊNCIA, 2016)

O enunciado da licencianda: “*Pelo seu jeito de conversar com os alunos*”, sensibilizame como pesquisadora e educadora, pois acredito que nos remete a pensar, como é esse jeito de conversar com os alunos que encantou essa licencianda? Talvez não encontre essa resposta no seu Memorial, mas, certamente, foi um jeito que promoveu uma experiência, que a tocou, que a marcou, que a transformou e que constitui uma forma de ser professora, possivelmente, produzindo também uma identidade.

Dessa forma, acreditamos que essas “experiências” marcaram a formação dos licenciandos, o que Larrosa (2002) comprehende como um acontecimento que tem sentido para o sujeito e que o forme e o transforme. Com base nesse autor, comprehendemos que devemos pensar na educação, a partir do binômio experiência/sentido, e que essa experiência de formação promova sentido ao sujeito que se forma e se constitui.

Assim, percebemos que, no Ensino Superior, a formação dos licenciandos teve sentido, em especial, pela influência exercida pelos professores, que se tornaram referências de professores a se tornar, o que nos faz compreender a concepção já discutida e defendida neste trabalho de que as identidades também são produzidas na relação com o outro, com os contextos e reflexões realizadas pelos indivíduos.

No mesmo sentido, Bolivar (2011) destaca que as pessoas constroem sua identidade fazendo um relato não apenas do passado, mas de um meio de recriá-lo, assim “a identidade do eu supõe uma atitude reflexiva sobre a vida”. Para ele, é contando nossas histórias que nós comprehendemos uma identidade, pois as nossas experiências de formação passam por nós e nos modificam.

Nessa concepção, acreditamos que as narrativas da história de vida e formação, expressas nos Memoriais, podem contribuir para a construção da identidade dos futuros professores, tendo em vista que possibilitam a ressignificação de suas experiências de formação. Pois, escrever uma narrativa pressupõe uma forma de organizarmos nossa história de vida, e, conforme salienta Moita (2007, p. 116), “[...] só uma história de vida põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza os seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com os seus contextos”.

Nesse contexto, nos apoiamos também na concepção de Marcelo Garcia (2009, p. 109), evidenciando que “a identidade profissional docente se constitui como uma interação entre a pessoa e suas experiências individuais e profissionais”. Assim, tais experiências contribuem para a formação do sujeito e suas histórias de vida podem nos dar pistas e indícios dos elementos que produzem e constituem a identidade e servir como instrumento de reflexão para o sujeito que se forma e se transforma.

Dessa forma, compreendemos a Identidade Docente, não como algo pronto e acabado; fixo e impossível de mudança, mas como algo fluente, em constante desenvolvimento, mudança e transformação. Ela pode ainda ser produzida ao longo da vida do sujeito, no contato com as outras identidades produzidas pelos sujeitos e por seus discursos e práticas discursivas, pelas representações e significados que os sujeitos fazem daquilo que os acontece e que contribuem para “quem eles querem se tornar”.

Nesse movimento cuidadoso e atencioso de análise, acreditamos que o Memorial pode ser um valioso instrumento utilizado no processo de formação e constituição da identidade docente dos licenciandos. Isso requer, por um lado, uma boa orientação por parte dos professores formadores e, por outro, um mergulho profundo, por parte do licenciando, na sua história de vida e formação, em busca de elementos que o formem e o transformem, mas que, acima de tudo, possibilitem a reflexão dos percursos vividos e do processo de formarem-se, constituírem professores de Matemática, produzindo, assim, também, suas identidades.

4.2 Análise do Memorial de Formação -II

Prosseguindo com a análise, lançamos novamente um olhar subjetivo sobre o segundo Memorial de Formação II, produzido pelos licenciandos de Matemática, durante o Estágio-II, realizado no período de 2017/02, refletindo sobre suas narrativas, conforme a orientação da escrita, ou seja, dividida por eixos, sendo eles:

- **Eixo 1:** Como estou percebendo meus estudos, as dificuldades, os avanços e recuos?
- **Eixo 2:** Qual é a posição social e profissional do professor na atualidade? E o que o Estágio tem significado?
- **Eixo 3:** Como analiso a construção de minha identidade docente? E, a produção dos Memoriais?

Com relação ao Eixo 1, como os Licenciandos estão percebendo seus estudos, suas dificuldades, avanços e recuos; eles evidenciam que estão tendo dificuldades para conseguir conciliar trabalho, família e faculdade e apontam, como disciplinas mais difíceis, de modo geral, a Álgebra linear, Estruturas Algébricas, Cálculo, Fundamentos da Matemática Elementar, Geometria e Análise. Contudo, relatam que, apesar destas serem disciplinas mais difíceis, também têm dificuldade com disciplinas teóricas, conforme narra *Sonhadora* (2017): “*A disciplina de Cálculo mesmo sendo mais difícil, tenho mais facilidade do que que as disciplinas de teóricas*¹¹[...] *creio eu por não ter muito o hábito da leitura*”.

Assim, compreendemos que mesmo os licenciandos apontando as disciplinas de Matemática Formal como as mais difíceis do curso, eles desabafam que sentem dificuldades com disciplinas de Educação, de modo geral, por não terem o hábito da leitura e da escrita, uma característica do perfil do licenciando de Matemática, e por não terem a prática de ensino da Matemática. Logo, analisamos a importância de atividades voltadas para atender essas dificuldades, visando à formação de um sujeito “crítico” e “reflexivo”.

Nóvoa (1992) também defende que a formação deve estimular essa perspectiva crítico-reflexivo, para que os sujeitos se tornem autônomos em sua formação, consequentemente, possibilitando facilitar sua auto-formação. Sobre isso, o autor destaca que:

É importante estimular junto aos futuros professores e nos anos iniciais de exercício profissional, práticas de auto-formação, momentos que permitam a construção de narrativas sobre suas próprias história de vida pessoal e, profissional. E refiro-me à necessidade de elaborar um conhecimento pessoal (um auto- conhecimento) no interior do conhecimento profissional e de captar (capturar) o sentido de uma profissão que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica. Toca-se aqui em qualquer coisa indefinível, mas que está no cerne da identidade docente. (NÓVOA, 2009, p. 39)

Nesse sentido, a formação pode oferecer estratégias que contribuam com essa perspectiva crítico-reflexiva e promova dinâmicas de autoformação como raiz da constituição

¹¹ Os licenciandos evidenciam disciplinas teóricas como sendo de Educação Matemática, contudo compreendemos que todas disciplinas de Matemática são disciplinas teóricas, pois a Matemática é uma ciência formal que lida com conceitos abstratos. E as disciplinas de Educação Matemática são disciplinas didático-metodológicas, ou seja, são formas de aplicação da matemática formal, formas de ensinar matemática.

da identidade docente. Acreditamos que a produção de Memoriais pode ser uma delas, pois busca levar o licenciando a refletir sobre sua própria história de vida, possibilitando-lhe ressignificá-la e autoformar-se por sua trajetória vivida. Pois, conforme destacam Fiorentini e Castro (2003), a formação está imersa nas práticas sociais, histórias e culturais que fazem parte do sujeito, presentes em sua história de vida.

Emerge também das narrativas dos licenciandos, que a “metodologia” do professor pode facilitar ou dificultar a aprendizagem dessas disciplinas, evidenciando que uma “metodologia flexível” ao desenvolvimento dos acadêmicos pode favorecer a aprendizagem, e que se faz necessário também que tenham outros “livros” que apresentem os conteúdos dessas disciplinas de forma mais simples. Isso porque, os licenciandos relatam que os atuais livros são muito abstratos e dificultam o entendimento dos licenciandos, conforme podemos verificar na narrativa de Perseverança (2017), quando evidencia que: “os livros referentes ao conteúdo estudado tem uma linguagem abstrata, de difícil compreensão, apenas com a metodologia do professor em sala de aula, tenho dificuldade em compreender a matéria”(PERSEVERANÇA, 2017).

Nota-se que os licenciandos apresentam em suas narrativas, não apenas a importância da “metodologia” do professor ser diferenciada para contribuir com a aprendizagem dos alunos, como também, a necessidades de mais “livros” que possam lhes auxiliar nesse processo educacional, evidenciando que são licenciandos ativos na formação e não apenas licenciandos passivos que esperam receber a aprendizagem dos professores, apresentando assim, aspectos de busca de autoformação.

Contudo, apesar de todas as dificuldades relatadas, as narrativas revelam que, mesmo os licenciandos tendo evidenciado dificuldades com: disciplinas difíceis, por serem mais abstratas e não terem uma boa base; disciplinas teóricas, por não terem o hábito da leitura; metodologias menos flexíveis; e, falta de livros menos abstratos eles vêm superando tais dificuldades com garra, força de vontade, esperança e com a fé em Deus para vencer todos os obstáculos da caminhada e alcançar a vitória, nesse caso, se formarem como professores de Matemática.

Com relação ao Eixo 2, que questiona qual é a posição social e profissional do professor na atualidade? E o que os Estágio tem significado para os licenciandos? O que emerge das narrativas dos licenciandos é que o professor da atualidade deveria ser um professor “flexível” que buscassem “novas metodologias” para o ensino da Matemática e que construísse “conhecimento junto com os alunos”.

De acordo com Nóvoa (1992, p.14), o construir este conhecimento junto com o aluno “não se trata de mobilizar a experiência apenas numa dimensão pedagógica, mas também num quadro conceitual de produção de saberes.” E, por isso, enfatiza a necessidade da “criação de redes de (auto)formação participada que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interativo e dinâmico” (NÓVOA, 1992, p. 14). Enfatizando, ainda, que essa troca de experiências consolida espaços de formação mútua, que contribuem para o formador e para o formando, e esta troca se faz necessária na formação.

Emerge ainda das narrativas dos licenciandos que, mesmo percebendo que, atualmente, muitos professores encontram-se desmotivados com a indisciplina dos alunos e a falta de valorização de seu trabalho, ainda há aqueles motivados no exercício da profissão. Esses são “modelos de professores” que os licenciandos querem seguir, pois são exemplos de professores que se “comprometem” com o processo de ensino e aprendizagem de seus alunos.

Neste sentido, analisamos que os licenciandos apresentam “modelos de professores” que querem seguir e vão, assim, constituindo suas identidades. Pois, de acordo com Hall (2004), a identidade:

[...] tem a ver entretanto da linguagem e da cultura da produção ‘não daquilo que nós somos’, mas ‘daquilo no qual nos tornamos’. Tem a ver não tanto com as questões “quem nós somos” ou “de onde nós viemos”, mas muito mais com as questões de “quem nós podemos nos tornar”, “como nós temos sido representados” e “como essa representação afeta a forma como nós podemos representar a nós mesmos” (HALL, 2004, p. 108).

Percebemos que a forma como os licenciandos representam esses professores como “modelo de professores” que querem seguir, vão produzindo suas identidades. Esse fato os auxilia a se transformarem em quem eles querem se tornar, neste caso, professores de Matemática.

Hall (2004) ainda destaca que essas identidades surgem da narratização do eu, o que estaria em parte no imaginário, e são construídas dentro do discurso. Assim, concordamos também com o autor que precisamos “[...] compreendê-las como produzidas em locais históricos e instituições específicas, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas” (p. 109). Logo, discutir sobre a identidade pode possibilitar também ao indivíduo o tornar-se, nesse caso, o tornar-se/formar-se professor, e pode, assim, surgir das narrativas do sujeito em formação.

Já com relação ao significado do estágio para os licenciandos, as narrativas revelam que o estágio é um momento importante uma vez que articula teoria e prática e proporciona a vivência da experiência docente, que os coloca em confronto com a decisão de ser ou não ser

professores, bem como de analisar a prática docente do professor, necessária à futura caminhada profissional dos licenciandos. Podemos perceber a importância desse momento na formação, nas palavras de Futuro (2017), quando evidencia que a disciplina de Estágio –II proporcionou,

[Narrativa 24]: [...] um momento de reflexão, hoje consigo analisar o quanto já construí, como futura professora sei que nunca vou estar pronta, mas jáachei o caminho para trilhar em busca do eu professor, esta auto-avaliação não serve apenas para mensurar os meus objetivos alcançados, mas também para avaliar o meu preparo quanto ser professora. Pois, o Professor é aquele que transmite alguma coisa a alguém, portanto a relação dos professores com os saberes que ensinam é fundamental para sua identidade profissional.

Percebemos que esse momento de estágio tem contribuído não apenas com a formação de modo geral, mas também com a construção da identidade profissional dos licenciandos, na medida que proporciona a vivência da experiência docente, articulando teoria e prática, bem como o desenvolvimento de saberes necessários à prática docente.

Podemos perceber a importância desse momento na formação, pois conforme destaca Fiorentini e Castro (2003, p. 122), é um momento importante que possibilita a “transição ou a passagem de aluno a professor”. Essa passagem de aluno a professor vai também constituindo a identidade docente que, segundo os autores, envolve tensões e conflitos, o que nos leva a defender que essa identidade não é fixa, mas oscila entre dois movimentos de fixação e desestabilização, é uma questão do “tornar-se”, o tornar-se professor.

Para Perseverança (2017), no estágio, o licenciando se percebe “*na descoberta de ser professor*”, podendo analisar a construção do ser professor, em especial, nas disciplinas de práticas e de estágio, pois proporcionam a experiência de ser professor. Ela destaca que:

[Narrativa 25]: Após concluir os Estágio I e II, pude entender que cada uma destas etapas é fundamental para a formação do aluno da licenciatura, pois eles transmitem um ensinamento teórico e prático que acredito que seria impossível de ser adquirido de outra forma, tendo também a vantagem de preparar o estagiário para o cotidiano escolar.

Entretanto, apesar de relatarem várias contribuições do estágio, os licenciandos narram que, nesse momento, tiveram dificuldades em saber se conseguiriam realizar o trabalho em sala de aula, e que isso gerou certo nervosismo e dúvida sobre ser ou não essa a profissão a seguir. Porém, ao realizar a prática docente em sala de aula, e perceberem que puderam contribuir com a aprendizagem dos alunos, tendo sido reconhecidos e valorizados por esse trabalho, relataram sentirem-se gratificados, reforçando a vontade de quererem ser professores, conforme evidencia Sonhadora (2017), “*essa experiência confirmou mais uma vez que estou na direção certa*”.

Valendo-nos de Larrosa (2002, p. 21-22), que apresenta o termo “experiência” como “[...] aquilo que nos passa, que nos acontece, que nos toca”, acreditamos que essas

“experiências” vivenciadas no estágio, marcaram a formação dos licenciandos, o que este autor comprehende como um acontecimento que tem sentido para o sujeito e que essa experiência o forme e o transforme. Assim, tais experiências de estágio estão formando e transformando os licenciandos de que eles querem se tornar, influenciando a constituição de sua identidade docente, favorecendo a percepção desses licenciandos e a se descobrirem professores, ou, a se reafirmarem professores.

Dessa forma, compreendemos que a experiência de formação tem de promover sentido ao sujeito que se forma e se constitui e que os Memoriais podem ser um caminho a ser utilizado em uma formação que faça sentido para o sujeito que se forma, pois a história de vida expressa nos Memoriais permite o “[...] repensar as questões de formação, acentuando a ideia que ‘ninguém forma ninguém’ e que a ‘a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos vividos’”. (NÓVOA, 2014, p. 153).

Assim, acreditamos que a expressão das experiências vividas e registradas nos Memoriais, conduzem à reflexão dos percursos de vida e de formação, apresentando novos sinais que vão apresentando-se conforme vão ressignificando suas histórias e se formando reflexivamente. Nesse contexto, o Memorial pode apresentar-se com um potencial formativo que pode ser explorado nos cursos de formação inicial, com o intuito de contribuir para a compreensão do processo de formação do sujeito.

Retomando as narrativas dos licenciandos, é valido destacar que até para *Persistência* (2017) que, dentre todos os licenciados analisados no segundo Memorial, é a única que ainda está em dúvida sobre o querer ser professora, evidencia que “*como professora sinto que com meu jeito calmo consigo ter domínio de uma sala de aula e posso ser uma grande professora*”. Percebemos que este pode ser um elemento que indica também a constituição de uma identidade docente nascendo, se constituindo, pois a licencianda já se vê como uma grande professora.

Assim, percebemos que a identidade docente vai sendo construída dentro do e no discurso da licencianda que, apesar de dizer não ter certeza de querer ser professora, afirma acreditar que será uma grande professora. Isso nos leva a compreender uma identidade sendo constituída, de uma professora calma, com domínio de sala, expresso na representação de si em seu discurso. Assim, as representações produzidas dentro dos e nos discursos, “[...] constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar” (WOODWARD, 2004, p. 17), e a licencianda fala de como pode ser uma boa professora pelas suas características apresentadas no ato de ensinar, evidenciando o que ela pode tornar-se.

Compreendemos, conforme apresenta Nóvoa (1992), que:

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor (NÓVOA, 1992, p.10).

Assim, como o licenciando se diz professor dentro dos e nos discursos vai, aos poucos, constituindo também sua identidade, tornando-o professor.

Com relação ao Eixo 3, como os Licenciandos analisam a construção de sua identidade como aluno, apresentaremos no quadro, a seguir, de forma geral, o que suas narrativas evidenciam:

Quadro 8: Narrativas dos licenciandos sobre como analisam a construção de sua identidade como aluno.

Licenciando	Narrativa
Perseverança	<i>O Estágio eu me percebo na descoberta do ser professor...sei e o curso irá me proporcionar coisas boas e abrir muitas portas na área de educação como professor de matemática...hoje tenho a convicção de que fiz a escolha certa quando escolhi o curso de matemática para ser professor.</i>
Guerreira	<i>Falar da minha trajetória acadêmica, da formação e da experiência discente me remete a falar de memórias. Estas por sua vez, remetem ao passado e dele emergem imagens, emoções, palavras. O processo de ensino e aprendizagem proporcionado pelos professores, as influências recebidas para construção da pessoa e da profissional que hoje sou, e o “desejo de tornar-me professora.”</i>
Persistência	<i>[...] não sei se quero ser professora... mas tiveram momentos que vivi no estágio que percebi que com meu jeito de ser posso ser uma boa professora.</i>
Sonhadora	<i>A experiência de estágio me confirmou mais uma vez que estou na direção certa..., mesmo sabendo que tenho uma longa caminhada a seguir.</i>
Futuro	<i>Hoje vejo com mais clareza as direções que tomei desde o primeiro dia na faculdade até agora, o quanto eu cresci, amadureci, o quanto aprendi. Hoje sei o caminho que quer seguir, e o melhor sei por onde começar.</i>

Fonte: A Autora (2017).

Podemos analisar que dos 5 (cinco) licenciandos, apenas uma ainda declara não ter certeza sobre querer ser professora de Matemática, contudo revela em seu discurso que acredita que pode ser uma boa professora. Acreditamos que esse elemento seja um indício, uma pista, um elemento que evidencie também uma identidade docente sendo constituída. Para os outros licenciandos, a formação, em especial o estágio, vieram a contribuir para articular a teoria e prática, possibilitando a vivência de experiências docentes, e contribuindo em sua formação e constituição da identidade docente.

Nesse sentido, de acordo com Marcelo Garcia (2009), compreendemos que:

É preciso entender o conceito de identidade docente como uma realidade que evolui e se desenvolve, tanto pessoal como coletivamente. A identidade não é algo que se possua, mas sim algo que se desenvolve durante a vida. [...] O desenvolvimento da identidade acontece no terreno do intersubjetivo e se caracteriza como um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto (MARCELO GARCIA, 2009, p. 112).

Portanto, para compreender a constituição da identidade docente é importante compreender a trajetória vivida pelo sujeito, ao longo de sua formação, entendendo que ela não se constitui apenas quando o sujeito ingressa na formação inicial, mas que, durante essa formação, os instrumentos utilizados e os momentos vivenciados, em especial, no estágio podem contribuir para que o sujeito vá, aos poucos, se descobrindo ou se reafirmando professor.

Já como relação à produção dos Memoriais, os licenciandos narram que a escrita deles possibilitou-lhes refletir sobre a formação, a constituição da identidade docente, bem como, os Memoriais influenciaram em quem estão se tornando, se transformando, propiciando-lhes ainda a reflexão sobre seu percurso de vida e formação. Podemos ver um momento desses relatos na narrativa apresentada, a seguir:

De acordo com *Perseverança* (2017), ao produzir o Memorial:

[Narrativa 26]: Revivi minha trajetória até na Universidade e hoje tenho a convicção que fiz a escolha certa quando escolhi cursar Matemática, tenho certeza e consciência que este processo que vai durar quatro anos dentro da faculdade, vai ser apenas uma das primeiras etapas, e que as próximas etapas que virão serão cada vez maiores, pois a profissão do ser professor tem desafios diários.

Podemos perceber que produzir o Memorial levou a licencianda a refletir criticamente sobre a formação, sobre a escolha de ser professor e se auto-avaliar em sua trajetória educacional.

Nesse sentido, apoiados em Passeggi (2008), que comprehende o Memorial como um gênero acadêmico autobiográfico, acreditamos também que esse instrumento permite que o autor se (auto)avalie, tecendo reflexões críticas sobre seu percurso intelectual e profissional e que essa narrativa pode clarificar experiências significativas para sua formação. Assim, conforme a narrativa da licencianda, percebemos que produzir o Memorial pode contribuir para ter consciência da escolha de querer ser professor e auxiliar na construção de sua identidade docente, na medida em que reflete sobre o professor que deseja tornar-se.

Para Guerreira (2017), o exercício de escrita do Memorial possibilitou-lhe a “reflexão acerca da minha trajetória acadêmica, pois estes momentos de reflexão fizeram despertar em mim a vontade de seguir em frente”. Acreditamos que essa vontade de seguir em frente seja o desejo de querer ser professora, que foi sendo reforçado na escrita do Memorial.

Percebemos que emerge de sua narrativa a reflexão de todo percurso vivido e a motivação para construção do ser professor, a partir do exercício reflexivo provocado pela escrita do Memorial. Assim, comprehendemos, conforme destaca Passeggi (2006), que as abordagens autobiográficas são um caminho para pensar a formação do professor de forma a

refletir sobre sua prática e sua formação pessoal e profissional. Logo, o Memorial pode ser um elemento importante que pode incentivar a reflexão da formação, do processo de formar-se professor.

Já *Persistência* (2017) evidencia:

[Narrativa 27]: Senti dificuldade na produção do Memorial, pois relata que gosta de falar, pois quando escreve acaba esquecendo algumas coisas. Contudo, evidencia que a escrita do Memorial –II senti que mexeu muito com meu emocional, pois na hora eu estava escrevendo não senti nada, mas quando fui ler em sala de aula eu desabei, mas, estava precisando daquele desabafo e consegui fazer isso com a escrita dos Memoriais. Eu só tenho a agradecer a professora...que contribui muito para os acadêmicos.

Apesar de a licencianda relatar dificuldade para escrever o Memorial, ela revela em sua narrativa que essa produção marcou sua formação, na medida em que contribuiu para seu desenvolvimento pessoal e acadêmico, inclusive agradecendo a atividade proposta, pois a licencianda destaca que, apesar de sentir dificuldades para escrever, ela conseguiu se desenvolver. Para Passeggi (2006), essa escrita possui uma dimensão (auto)avaliativa e outra (auto)formativa, constituindo-se como uma forma de reinterpretação da vida. Assim essa reinterpretação pode contribuir com a formação dos licenciandos que, aos poucos, vão se descobrindo professores.

Para *Sonhadora* (2017), produzir o Memorial significou:

[Narrativa 28]: Refletir durante a minha caminhada de regência, pois a cada dia ao finalizar os trabalhos eu refletia sobre minha ação, e refletia sobre como poderia melhorar no dia seguinte. Outro ponto positivo que me deixa muito feliz é de saber que essas reflexões estão aqui (no segundo Memorial), ou no primeiro Memorial, registradas, pois dessa forma posso reler e perceber o quanto eu mudei, o que já evolui, o que eu reafirmei. Pretendo escrever uma Memorial para cada semestre que ainda cursarei, pois vejo que ele contribui para minha constituição docente, e auxilia minhas reflexões acerca de minha formação.

Nessa narrativa fica muito forte a evidência da importância da produção de Memoriais, pois podem levar o licenciando a refletir sobre sua formação, podendo se auto-avaliar e a se auto-formar à medida em que refletem sobre seu percurso. Entendemos assim, que esse movimento de reflexão sobre sua formação, por meio da escrita do Memorial, fizeram parte de compreender melhor esse processo de constituir-se professora, produzindo também uma identidade.

Nesse sentido, compreendemos que a identidade profissional docente é “um processo evolutivo de interpretação e reintegração de experiências, uma noção que coincide com a ideia

de que o desenvolvimento dos professores nunca para e é visto como uma aprendizagem ao logo da vida” (MARCELO GARCIA, 2009, p. 112).

Para *Futuro* (2017), a escrita do Memorial é “*muito importante pois é quando paro um momento para refletir se o caminho que tracei realmente está certo, o quanto já caminhei, o quanto ainda tenho que caminhar, o que deu certo, o que deu errado, o que posso melhorar*”. Esses apontamentos nos indicam que escrever o Memorial fez a licencianda refletir sobre a formação, seus percursos vividos, tendo outros significados. Conforme evidencia Passeggi (2008), quando evidencia o Memorial como uma narrativa autobiográfica, o licenciando relembrava de momentos que foram importantes em sua formação, ressignificando-os. Assim, Abrahão (2011) ratifica:

[...] o Memorial é um processo, é a resultante da rememoração com reflexão sobre fatos relatados, oralmente e/ou por escrito, mediante uma narrativa de vida, cuja trama (enredo) faça sentido para o sujeito da narração, com a intenção, desde que haja sempre uma intencionalidade, de clarificar e ressignificar aspectos, dimensões e momentos da própria formação (ABRAHÃO, 2011, p. 166).

Acreditamos que as reflexões realizadas pelos licenciandos, e aqui apresentadas, podem contribuir para a compreensão de suas identidades que vão sendo produzidas dentro dos e nos discursos. Compreendemos ainda que produzir um Memorial é um exercício sistemático de revistar a própria história, refletindo sobre ela, compreendendo-a, ressignificando-a.

Considerando a análise do segundo Memorial, verificamos que emerge das narrativas dos licenciandos pistas de como suas identidades vêm sendo constituídas, em especial pela “influência dos professores”, tido como modelos de sua formação; nas “práticas de estágio”, que possibilitam a vivência da experiência docente; “dentro dos e nos discursos”, que apresentam os professores que estão se tornando ou acreditam que vão se tornar; e, por atividades desenvolvidas na formação inicial, em que o Memorial tem sido um instrumento de reflexão e de formação dos licenciandos.

Portanto, acreditamos que por meio da produção dos Memoriais podemos, por um lado, compreender como os licenciandos estão se formando e constituindo sua identidade docente, que não se dessassocia de sua identidade de sujeito, pois faz parte do ser professor; e por outro, a perceber a importância dos Memoriais para os licenciandos, pois a partir deles podem refletir sobre sua experiência de vida ao longo de sua formação, ressignificando-a e compreendendo como vem aos poucos se constituindo, se tornando professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o instrumento de pesquisa utilizado, procuramos analisar os licenciandos em sua trajetória de vida e seus percursos de formação, o que compreendemos como um “movimento” de análise para compreender o processo de constituição da identidade docente, do tornar-se, formar-se professor. Assim, buscamos nesse movimento compreender como vem se constituindo a identidade docente emergida a partir da produção de Memoriais de Formação de licenciandos em Matemática da Universidade do Estado de Mato Grosso-(UNEMAT), Campus de Barra do Bugres-MT, a partir de um olhar cuidadoso e subjetivo sobre as suas narrativas nos Estágios I e II das turmas 2016/02 e 2017/01.

Nesse “movimento” de análise, tivemos a intenção de compreender como os licenciandos estão se constituindo professores de Matemática, no sentido de exercitar um olhar subjetivo, sobre suas narrativas para compreender os elementos/momentos que influenciam o constituir-se professor.

Dessa forma, o problema de pesquisa que se propôs resolver foi: “*Como se constitui a Identidade Docente emergida a partir da produção de Memoriais de Formação de licenciandos em Matemática da Universidade do Estado de Mato Grosso-(UNEMAT), Campus Deputado Renê Barbour, do município de Barra do Bugres-MT, desenvolvidos durante os Estágios Curriculares Supervisionados I e II do período de 2016/2 e 2017/01?*”

Na tentativa de buscarmos respostas à questão de investigação, nosso trabalho perseguiu o objetivo de investigar, na formação inicial de professores, o processo de constituição da identidade docente que emerge a partir da produção dos Memoriais de Formação dos licenciandos de Matemática da UNEMAT de Barra do Bugres – MT; desenvolvidos durante os Estágios Curriculares Supervisionados I e II, realizados no período de 2016/02 e 2017/01; no sentido de perceber que indícios podem ser encontrados nas narrativas autobiográficas da história de vida e formação, os Memoriais de Formação dos licenciandos, que revelam elementos importantes do processo de constituição da identidade docente dos futuros professores.

Para tanto, buscamos em um primeiro momento analisar o primeiro Memorial de Formação, produzido pelos licenciandos durante o ECS-I, em que os licenciandos realizaram apenas atividades de observação na escola; e, no segundo momento, analisamos o segundo Memorial de Formação, produzido após a prática de ser Professor em sala de aula.

Assim, para responder nossas inquietações, buscamos, pelos objetivos específicos, inicialmente identificar nas narrativas escritas, as possíveis marcas/influências deixadas por professores, e como estas estão sendo ressignificadas pelos licenciandos, e os elementos/momentos do processo de constituição da identidade docente que emergem a partir da produção dos Memoriais. E, em seguida buscamos analisar se os Memoriais de Formação podem ser instrumentos de reflexão do processo de formar-se professor, na perspectiva dos licenciandos.

No primeiro momento, podemos perceber que há muitas marcas e influências deixadas por professores, e acreditamos que, em alguns casos, essas marcas estão sendo ressignificadas pelos licenciandos, e, em outros, ainda deixam traumas de formação no sujeito, que criam barreiras no seu processo de formação e aprendizagem. E, os elementos e momentos de constituição da identidade docente podem ser vistos pela influência da família, amigos, contexto social, o estágio, os discursos e práticas discursivas, pela produção do Memorial, e em especial os professores que são modelos do que os licenciandos querem ou não seguir, e que vão influenciando a formação dos licenciandos e constituição da identidade docente dos licenciandos. Tais elementos e momentos vão influenciado a constituição da identidade dos licenciandos. Assim, acreditamos que tal formação ocorre como um processo contínuo em que, aos poucos, os licenciandos vão se formando e se descobrindo professores, e que suas identidades não são fixas, estão em constante formação e transformação e vão sendo produzidas dentro dos e nos discursos e nas relações com os contextos do qual fizeram e fazem parte, e que vão os constituindo.

Já com relação a compreender se os Memoriais de Formação podem ser instrumentos de reflexão do processo de formar-se professor, na perspectiva dos licenciandos, mediante todas as narrativas e análises realizadas, acreditamos que o Memorial tem exercido um potencial formativo importante nesse processo de formar-se, constituir-se professor, levando os licenciandos a refletirem sobre seus percursos de vida e formação, resignificando-os e os transformando, compreendendo melhor suas identidades.

Assim, compreendemos que com a escrita dos Memoriais os licenciandos estão conseguindo refletir sobre sua formação, vivendo e revivendo momentos que foram importantes em sua vida, e que esses momentos, em alguns casos, passam a ser vistos com outros olhares e a ter outros sentidos, outros significados. Compreendemos ainda que refletir e escrever os Memoriais permite ao licenciando reviver o que foi esquecido e contribui com sua formação, fazendo com que esse sujeito compreenda melhor seu percurso formativo. Dessa forma, o

Memorial pode ser compreendido como um instrumento para a reflexão da constituição da identidade docente dos licenciandos.

Contudo, se faz necessário pontuar o papel do roteiro para produção do Memorial, como orientador do processo da escrita deste documento reflexivo na formação, que pode auxiliar os licenciandos na produção dos Memoriais; o papel do formador que pode orientar e acompanhar essas produções incentivando as escritas reflexivas dos licenciandos; o papel da reescrita dos Memoriais, onde os licenciandos podem perceber elementos e momentos de sua formação que passaram despercebido, ressignificando-os; e o papel do estágio como cenário desse processo de produção dos Memoriais, utilizando este espaço como lugar de uma formação reflexiva dos licenciandos.

Nesse sentido, verificamos avanços dessa pesquisa em relação aos trabalhos anteriormente mapeados, pois esta pesquisa apresenta elementos e momentos de constituição da identidade docente dos licenciandos, identificando marcas deixadas por professores, que em alguns casos estão sendo ressignificadas, e em outros ainda deixa marcas de formação que prejudicam o processo de ensino e aprendizagem dos licenciandos, e as identidades sendo produzidas pela influência da família, amigos, professores, contextos sociais, e dentro dos e nos discursos, bem como, verificamos que os Memoriais utilizados e produzidos no cenário dos estágios, podem ser instrumento de reflexão e prática de auto formação dos licenciando, contribuindo para formação reflexiva dos mesmos.

Nesse contexto, os momentos de formação dos licenciandos tem relação como o passado e futuro, passado no momento que eles olham para as marcas deixadas na formação e as trajetórias vividas, e quando conseguem perceber o seu processo de formação e a escolha pelo curso de matemática, e no futuro pois fazem uma reflexão crítica das atividades realizadas no estágio, em que o Memorial é evidenciado com um potencial formativo para os licenciandos.

Desta forma, o Memorial como instrumento de formação tem seu potencial pela escrita reflexiva, em que o licenciando faz uma reflexão, diferente da oralidade, porque há uma estruturação, e essa estruturação pode fazer compreender e ressignificar a sua própria formação. Contudo, é importante a discussão com os pares no estágio, visando esta construção e formação também coletiva, e o cuidado da condução do formador nesse processo, bem como, o olhar atento para a reescrita dos Memoriais que podem dar novas ressignificações a partir da própria escrita do sujeito, e a partir de, os licenciandos vão se formando e se constituindo.

Assim, nesse movimento, de investigar a produção dos Memoriais de Formação, o que emerge das narrativas dos licenciandos é que os Memoriais foram objetivo para repensar a

história de vida e formação, e que os elementos influência da família, dos professores, dos amigos, do processo de educacional, dos contextos dos quais fazem ou fizeram parte, das práticas de estágio, dos discursos produzidos, e dos modelos de professores, contribuem para a constituição da identidade do sujeito que estão se constituindo, e que também fazem parte da identidade docente do professor, já que o professor é a pessoa e a pessoa é o professor, e assim, uma identidade não se dessassocia da outra, mas, se complementam. Assim, podemos dizer que refletir sobre sua história de vida pode contribuir para reflexão da própria formação e constituição da identidade.

Acreditamos que os sinais que as narrativas estão apresentando, indicam algumas pistas de como a identidade dos licenciandos vai se constituindo, num processo de relação dos sujeitos com os discursos e contextos de sua história de vida e formação. Compreendemos que o Memorial pode ser um valioso instrumento utilizado no processo de formação e constituição da identidade docente dos licenciandos, que requer, por um lado, uma boa orientação por parte dos professores formadores, e por outro, um mergulho profundo, por parte do licenciando, na sua história de vida e formação, em busca de elementos que o formem e o transformem, mas que, acima de tudo, possibilitem a reflexão dos percursos vividos e do processo de formar-se professores de Matemática no qual estão se formando.

Assim, cremos que o Memorial pode ser um valioso instrumento a ser utilizado nos contextos de estágio, que muitas vezes utilizam apenas relatórios para registrar esse processo, e o Memorial pode ser adicionado nesse período da formação devido seu potencial formativo, formando professores reflexivos e autônomos de sua formação. No entanto, acreditamos que o Memorial, não possa ser utilizado apenas nas disciplinas de estágio, mas em qualquer disciplina e período, pois pode contribuir com os licenciandos, para que possam compreender e ressignificar a sua própria formação.

Diante do exposto, vimos que as narrativas autobiográficas dos licenciandos revelam a experiência a partir da perspectiva do sujeito, trazendo consigo o sentido das experiências de vida, a partir das quais podem emergir os processos de constituição da identidade dos licenciandos, no sentido de compreender como ocorre esse processo de formar-se professor.

Portanto, consideramos que as experiências vividas pelos sujeitos podem ser influenciadas por toda a história de vida e formação, nos contextos que fazem e fizeram parte e podem provocar mudanças em sua identidade, que não é fixa mas que esta em constante transformação. Assim, compreendemos que oportunizar aos futuros professores a reflexão sobre o seu processo de formação, por meio da escrita de Memoriais de Formação, pode ser um

caminho para compreenderem esse processo de formação como fundamental na constituição do ser, do tornar-se, do formar-se, do constituir-se professor de Matemática.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **Memoriais de formação: a (re)significação das imagens-lembranças/ recordações/referências para pedagoga em formação.** Educação, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 165-172, maio-ago. 2011.

ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. **Pedagogia universitária– Valorizando o ensino e à docência na universidade.** Rev. Port. de Educação vol.27 no.2 Braga jun. 2014

BARRA DO BUGRES-MT. **Site da Prefeitura Municipal de Barra do Bugres-MT/Fotos** do município de Barra do Bugres-MT. Disponível em: <http://www.barradobugres.mt.gov.br/>. Acessado em: junho de 2017.

BARROS, Adil. Jesus da. Silveira; LEHFELD, Neide. Aparecida. Souza. **Fundamentos de metodologia científica.** 3ª Ed. São Paulo: Prentice Hall, 2007.

BOGDAN, R, C; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** 4 ed. Porto: Porto, 1994.

BOGDAN, Robert. e BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos.** Lisboa: Porto Editora, 1994.

BOLIVER, Antonio. **O esforço reflexivo de fazer da vida uma história.** Revista Pátio XI, 2011, 43, 2-15.

BOLÍVER, Antônio. **O esforço reflexivo de fazer da vida uma história. In: Histórias de vida e aprendizagem - Como a trajetória de cada professor influencia sua maneira de aprender e ensinar.** Revista Pátio, Brasília-DF, 2011.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. **Sobre o conceito de formação na abordagem (auto)biográfica.** Educação, Porto Alegre, 34, n. 2, p. 157-164, maio-ago. 2011.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; MAURÍCIO, Lúcia Velloso. **Histórias de vida e práticas de formação.** In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.). (Auto)biografia: formação, territórios e saberes. São Paulo: Paulus, 2008. p. 253-271.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 2, em 01 de julho de 2015, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura), e para a formação continuada, a qual orienta e normatiza os cursos de formação de professores.** Diário Oficial do União de 25 de junho de 2015. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192. Acessado em Agosto de 2016.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 02, de 19 de fevereiro de 2002: Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.** Brasília, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: Agosto de 2016.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Resolução CNE/CP CNE/CP nº 2, de 9 de junho de 2015, homologado por Despacho do Ministro de Estado da Educação publicado no Diário Oficial do União de 25 de junho de 2015. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192. Acessado em Agosto de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em cursos de nível superior. Brasília, MEC, 2000.

BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida: a questão da subjetividade. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 11-30, jul./dez. 2002.

BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. Universidade de São Paulo. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.28, n.1, p. 11-30, jan./jun. 2002. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11653.pdf>. Acessado em: Agosto de 2016.

CAPAROLE, Silvia Maria Medeiros. Memorial de Formação: uma prática de (auto)formação de futuros professores de matemática. Anais do XI Encontro Nacional de Educação Matemática. Curitiba-PR, 2013.

CAPAROLE, Silvia Maria Medeiros. Memorial de Formação: Uma prática de (auto)formação de futuros professores de Matemática. Universidade São Francisco Anais do XI Encontro Nacional de Educação Matemática Curitiba – Paraná, 18 a 21 de julho de 2013.

CASTRO, Francieli Carneiro de. Aprendendo a ser professor(a) na prática: estudo de uma experiência em prática de ensino de Matemática e estágio supervisionado. 2002. 126p.Dissertação. (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas. Orientador: Dario Fiorentini.

CIAMPA, Antônio da Costa. A estória do Severino e a história da Severina. São Paulo: Brasiliense. 1987.

CIAMPA, Antônio da Costa. A estória do Severino e a história da Severina. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

CLANDININ, D. Jean. CONELLY, F. Michael. Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CLANDININ, D. Jean; CONELLY, F. Michael. Pesquisa narrativa: experiência e história na pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU-Uberlândia: EDUFU, 2011.

CYRINO, Márcia. Cristina. De Costa Trindade. **Preparação e emancipação profissional na formação inicial do professor de Matemática.** In NACARATO, M.; PAIVA, M. A. V. A formação do professor que ensinam Matemática: perspectivas e pesquisas. 1. Ed. 1. reimpressão – Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

DOMINICÉ, Pierre. **O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. Universidade de Genebra.** In NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). O método (auto)biográfico e a formação. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2014.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais.** Tradução. Anette Pierrette R. Botelho e Estela Pinto R. Lamas. Portugal: Porto editora, 1997.

DUBAR, Claude. **Para uma teoria sociológica da identidade.** Em A socialização. Porto: Porto Editora, 1997.

FERREIRA, Ana Cristina. **Um olhar retrospectivo sobre a pesquisa Brasileira em formação de professores de Matemática.** (FE/Unicamp). In: Formação de professores de matemática: explorando novos caminhos com outros olhares. (Organizador). - Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

FIORENTINI, Dario. **Rumos da Pesquisa Brasileira em Educação Matemática: o caso da produção científica em cursos de Pós-Graduação.** Campinas, FE/UNICAMP. (Tese Doutorado em Metodologia de Ensino. 1994

FIORENTINI, DARIO. **Formação de professores de matemática: explorando novos caminhos com outros olhares.** (Organizador). - Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

FIORENTINI, DARIO. **Em busca de novos caminhos e outros olhares na formação de professores de Matemática.** (FE/Unicamp). In: Formação de professores de matemática: explorando novos caminhos com outros olhares. (Organizador). - Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

FIORENTINI, Dario; CASTRO, Franciana Carneiro de. **Tornando-se professor de Matemática: O caso de Allan em prática de ensino e estágio supervisionado.** In: Formação de professores de matemática: explorando novos caminhos com outros olhares. (Organizador). - Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

FONSECA, João. José. Saraiva de. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade.** São Paulo: Cortez, 1991.

FREITAS, Denise de; GALVÃO, Cecília. **O uso de narrativas autobiográficas no desenvolvimento profissional de professores.** Ciências & Cognição; Ano 04, vol. 12, 2007. Disponível em: <www.cienciasecognicao.org>. Acesso em: agosto de 2016.

FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; SIMÃO, Ana Margarida da Veiga. **Abordagem (auto)biográfica- narrativas de formação e de autoregulação da aprendizagem revelados em portfólios reflexivos.** Educação, Porto Alegre, v. 34, n.2, p. 198-206, maio/ago. 2011

GARCIA, R. L. **Método: pesquisa com o cotidiano.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 197.

- GATTI, B.; ANDRÉ, M. **A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil.** In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Org.). Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 2010.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade** (11ª. Edição). São Paulo: DP&A, 2006.
- HALL, Stuart. **Identidade Cultural e Diáspora. Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, n.24, p.68-75, 1996.
- HALL, Stuart. **Quem precisa de Identidade.** In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais. 3ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2004.
- HESS, Rémy (1985) **Revue Pratiques de formation (analises), Etnométhodologies.** Numero spécial 11-12. Université de Paris VIII.
- INDÍGENA.UNEMAT. **História.** Disponível em: <http://indigena.unemat.br/>. Acessado em: junho de 2017.
- JARAMILLO, Diana. **Processos Metacognitivos na (re)constituição do ideário pedagógico de licenciados em matemática.** (FE/Unicamp). In: Formação de professores de matemática: explorando novos caminhos com outros olhares. (Organizador). - Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.
- JARAMILLO, Diana; FIORENTINI, Dario. **Metacognitive and reflective process in preservice mathematics teachers education.** In: ICET – 46º World Assembly – Teacher Education and the challenges of change, 2001, Santiago. Metacognitive and reflective process in preservice mathematics teachers education, 2001. v. 1. p. 1-10
- JOSSO, Marie. Christine. **Da formação do Sujeito...Ao sujeito da formação.** In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). O método (auto)biográfico e a formação. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2014.
- JOSSO, Marie. Christine. **Experiências de Vida e Formação.** Trad. José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.
- LAKATOS, Eva. Maria; MARCONI, Maria de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** 5ed. São Paulo: Atlas, 2003
- LARROSA, Jorge. “**Tecnologia do Eu e Educação**”, in: SILVA, Tomas Tadeu da. (Org). O sujeito da Educação, Estudos focaultianos. 3ªed. Petrópolis: Editora Vozes, 1999, p. 35-86
- LARROSA, Jorge. **La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación.** Barcelona: Laertes, 1998.
- LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel.** Belo Horizonte: Autentica, 2004.
- LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan.-abr. 2002.
- LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MARCELO GARCIA, Carlos. **A identidade docente: constantes e desafios. Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**. Belo Horizonte, v.01, n. 01, p.109-131, ago./dez. 2009.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Estrutura conceitual da formação do professorado**. In: MARCELO, C. Formação de professores. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, p. 15-68, 1999.

MARTINS, Rosana Maria Martins; ROCHA, Simone Albuquerque da. **Nos memoriais de formação: o estágio como possibilidade de desenvolvimento da constituição da identidade docente de licenciandos de matemática**. Anais do XI Encontro Nacional de Educação Matemática Curitiba – Paraná, 18 a 21 de julho de 2013.

MOITA, Maria da Conceição. **Percursos de formação e de trans-formação**. In: NÓVOA, António (Org.). Vidas de professores. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007. p.111-140.

NACARATO, Adair. Mendes; PAIVA, Maria. Auxiliadora Vilela. **A formação do professor que ensinam Matemática: perspectivas e pesquisas**. 1. Ed. 1. reimpressão – Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

NORONHA, Daisy Pires; FERREIRA, Sueli Mara S. P. **Revisões de literatura**. In: CAMPELLO, Bernadete Santos; CONDÓN, Beatriz Valadares; KREMER, Jeannette Marguerite (orgs.) Fontes de informação para pesquisadores e profissionais. Belo Horizonte: UFMG, 2000.

NÓVOA, Antônio. **A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus**. In: NÓVOA, Antônio; FINGER, Matthias (Org.). O método (auto)biográfico e a formação. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2014.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVO, A. (org). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33

NÓVOA, Antônio. **Professores Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, Antônio. **Profissão professor**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995.

PASSEGGI, Maria da Conceição **A dimensão histórica do sujeito na formação docente**. Natal: UFRN, 2003

PASSEGGI, Maria da Conceição. **A experiência em formação**. In: **Educação**. Porto Alegre: EDIPUCRS, v.34, n.2, p.147-156, maio/ago. 2011.

PASSEGGI, Maria da Conceição. **A formação do formador na abordagem autobiográfica: a experiência dos memoriais de formação**. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006. p. 203-218.

PASSEGGI, Maria da Conceição. **Memoriais Auto-Biog-Gráficos: A arte profissional de tecer uma figura pública de si**. In. PASSEGI, M. C.; BARBOSA, T. M.N. (Org.). Memoriais, memórias: pesquisa e formação docente. São Paulo: Paulus, Natal: EDUFRN, 2008. (vol.5)

PASSEGGI, Maria da Conceição. **Memorial de formação**. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, T. M.N. (Org). **Memoriais, memórias: pesquisa e formação docente**. São Paulo: Paulus, Natal: EDUFRN, 2008. (vol.5)

PASSEGI, Maria da Conceição. **Narrativa autobiográfica: uma prática reflexiva na formação docente**. Anais do II Colóquio Nacional da AFIRSE – UNB – set./2003. Disponível em: Acessado em: 18 Agosto. 2016.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005. Saberes da docência.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: Identidade e saberes da docência**. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.) Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, Selma. Garrido; LIMA, M. Socorre. Lucena. L. **O estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PINEAU, Gastão. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, A; FINGER, M. (Org.) O método (auto)biográfico e a formação. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

PORTAL MATO GROSSO. **História do município de Barra do Bugres-MT**. Disponível em: <http://www.portalmatogrosso.com.br/municípios/barrado-bugres/historia-de-barra-do-bugres/438>. Acessado em 12 junho de 2017.

PORTUGAL, Jussara. **Grafias da vida, escritas de si: narrativas de professores de geografia em formação**. In: MONTEIRO, F.A; NACARATO, Adair. M e FONTOURA, H. A. Narrativas docentes, memórias e formação. Curitiba: CRV, 2016

PRADO, Guilherme do Val. Toledo; SOLIGO, Rosaura. **Memorial de formação – quando as memórias narram a história da formação**. In: _____ (org.) Porque escrever é fazer história. Revelações Subversões Superações. Campinas: Graf. FE, 2007. p. 47-62.

PRFEITURA MUNICIPAL DE BARRA DO BUGRES-MT. **Site da Prefeitura Municipal de Barra do Bugres - MT**. Disponível em: <http://www.barradobugres.mt.gov.br/>. Acessado em: junho de 2017.

ROCHA, Ruth. **O que os olhos não veem**. Ed. Salamandra, 2003.

ROCHA, Simone Albuquerque da; ANDRÉ, Marli. **Os memoriais na licenciatura: narrativas dos entre-espacos da formação docente**, In: ROCHA, S. A. da (Org.). Formação de Professores: licenciaturas em discussão. Cuiabá: EDUFMT, 2010. p.77-89.

ROSA, Fernanda Malinosky C.; BARALDI, Ivete. Maria. **Memoriais de Formação: uma possibilidade compreensão do percurso de professores de matemática a partir da escrita de um blog**. Anais do XI Encontro Nacional de Educação Matemática Curitiba –Paraná, 2013.

SÁ, Carmem Silvia da Silva; SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos Santos. **A identidade de um curso de formação de professores de química.** VII-ENPEC (Encontro Nacional em Pesquisa em Educação e Ciência). Florianópolis-SC, 2009.

SANTOS, Vânia Maria Pereira dos. (coord.). **Avaliação de aprendizagem e raciocínio em matemática: métodos alternativos**: Rio de Janeiro, UFRJ, 1997.

SBEM. Sociedade Brasileira de Educação Matemática. **Anais do ENEM- (Encontro Nacional de Educação Matemática)**. Disponível em:
<http://www.sbembrasil.org.br/sbembrasil/index.php/anais>. Acessado em: Agosto de 2016

SBEM. Sociedade Brasileira de Educação Matemática. **Anais do V- SIPEM -2012 (Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática)**. Disponível em:
http://www.sbembrasil.org.br/files/v_sipem/?page=publications&subpage=gts&language=br. Acessado em: Agosto de 2016

SBEM. Sociedade Brasileira de Educação Matemática. **Anais do VI- SIPEM -2015 (Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática)**. Disponível em:
http://www.sbembrasil.org.br/visipem/anais/story_html5.html. Acessado em: Agosto de 2016

SBEM. Sociedade Brasileira de Educação Matemática. **Anais do XI- ENEM- 2013 (Encontro Nacional de Educação Matemática)**. Disponível em:
http://sbem.web1471.kinghost.net/anais/XIENEM/comunicacoes_1.html. Acessado em: Agosto de 2016.

SBEM. Sociedade Brasileira de Educação Matemática. **Anais do XI- ENEM- 2013 (Encontro Nacional de Educação Matemática)**. Disponível em:
http://sbem.web1471.kinghost.net/anais/XIENEM/comunicacoes_1.html . Acessado em: Agosto de 2016.

SBEM. Sociedade Brasileira de Educação Matemática. **Anais do XII- ENEM- 2016 (Encontro Nacional de Educação Matemática)**. Disponível em:
<http://www.sbembrasil.org.br/enem2016/anais/comunicacoes-cientificas-1.html> . Acessado em: Agosto de 2016.

SBEM. Sociedade Brasileira de Educação Matemática. **Anais dos SIPEM (Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática)**. Disponível em:
<http://www.sbembrasil.org.br/sbembrasil/index.php/anais/sipem>. Acessado em: Agosto de 2016

SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart, WOODWARD, Kathryn. **A produção social da identidade e da diferença** In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais.3^a ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart, WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais/** Tomaz Tadeu da Silva (org.) 3^a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004

SOUZA, Elizeu Clementino de. **Memoriais de Licenciandos em Formação. UFMT/CUR - Universidade Federal do Mato Grosso/Campus Rondonópolis**. Acervo de Pesquisa. 2009 a 2012.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido.** Universidade do Estado da Bahia Santa Maria | v. 39 | n. 1 | p. 39-50 | jan./abr. 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** 11^a. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. **Os professores face ao saber – esboço de uma problemática do saber docente.** Teoria & Educação, Porto Alegre, n. 4, 1991.

UNEMAT- (Universidade do Estado de Mato Grosso). **Projeto Político e Pedagógico do curso de Licenciatura em Matemática (PPC).** Universidade do Estado de Mato Grosso. Departamento de Licenciatura em Matemática, campus Deputado Renê Barbour, Barra do Bugres-MT- 2013.

UNEMAT- (Universidade do Estado de Mato Grosso). **Resolução no. 029/2012/CONEPE.** Dispõe sobre o Estágio Curricular Supervisionado dos Cursos de Graduação de Licenciatura da UNEMAT. Disponível em:
<http://dead.unemat.br/home/downloads/portarias/RESOLUCAO-029-Estagio-licenciaturas.pdf>. Acessado em: Agosto de 2016.

UNEMAT- (Universidade do Estado de Mato Grosso). **Site oficial da UNEMAT/ Fotos da Unemat.** Disponível em: <http://bbg.unemat.br>. Acessado em junho de 2017

UNEMAT. **Estágios- apresentação.** A Diretoria de Estágio e Ações Afirmativas (DEAAF). Disponível em: <http://portal.unemat.br/?pg=site&i=estagios&m=apresentacao>. Acessado em: Janeiro de 2017.

UNEMAT. **Estágios.** Disponível em: <http://portal.unemat.br/estagios>. Acessado em: Janeiro de 2017.

UNEMAT. **Fotos da Unemat. Site oficial da UNEMAT de Barra do Bugres-MT.** Disponível em: <http://bbg.unemat.br>. Acessado em junho de 2017.

WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: uma introdução teórica.** In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais. 3^a ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2004.