

ABORDAGENS TEÓRICAS E PRÁTICAS EM PESQUISA

COORDENADORES

Patricia Bieging

Raul Inácio Busarello

ISBN 978-85-7221-367-7

2025

*Anderson Barros da Silva
Priscila Bernardo Martins*

A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DE PROFESSORES FORMADORES DE PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA:

DIMENSÕES, TENSÕES E MOVIMENTOS
NA FORMAÇÃO DOCENTE CONTEMPORÂNEA

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-367-7.3

RESUMO:

O presente capítulo analisa a constituição da Identidade Profissional (IP) de Professores Formadores de Professores que Ensinam Matemática (PFPEM), considerando processos socioculturais, epistemológicos, formativos e narrativos que configuram a docência no contexto contemporâneo. O estudo articula referenciais teóricos clássicos sobre identidade, como Dubar (2005, 2012), Hall (2011), Ciampa (1987), Nóvoa (1992, 2009) e Kelchtermans (2009), com produções consolidadas do campo da Educação Matemática presentes em obras recentes (Morgado, 2011; Silva, 2020; De Paula & Cyrino, 2017, 2018, 2020; Garcia, 2014), além de pesquisas sobre formação docente e profissionalidade (Tardif, 2002; Pimenta, 1996; Nóvoa, 1992, 2009; Ponte, 2002). Evidencia-se que a IP dos PFPEM se constitui de modo dinâmico, situado e relacional, em permanente tensão entre dimensões pessoais, profissionais, epistemológicas e institucionais. Os resultados indicam que práticas formativas, comunidades de prática, narrativas profissionais, relações com o conhecimento matemático e o compromisso político-ético do formador são elementos estruturantes da emergência desta identidade. Conclui-se que compreender a IP dos PFPEM é condição indispensável para fortalecer programas de formação de professores, promover autonomia docente e repensar políticas de desenvolvimento profissional no âmbito da Educação Matemática.

Palavras-chave: deficiência adquirida, capacitismo, estigma, identidade, Frankenstein.

INTRODUÇÃO

As discussões contemporâneas sobre a Identidade Profissional (IP) de professores têm se intensificado em diversas áreas da educação, mas assumem particular relevância no campo da Educação Matemática, dada a complexidade das práticas docentes, a natureza específica dos saberes mobilizados e as demandas cada vez mais amplas da profissão docente. No caso dos Professores Formadores de Professores que Ensinam Matemática (PFPEM), tal complexidade se intensifica, pois os formadores ocupam um lugar duplo: são professores e, simultaneamente, responsáveis pela formação inicial e continuada de futuros docentes, assumindo papéis de mediadores epistemológicos, políticos e culturais.

A literatura recente sistematizada na obra *Identidade Profissional de Professores que Ensinam Matemática em Contextos de Formação*, por De Paula & Cyrino (2020) evidencia que “a IP de Professores que ensinam matemática (PEM) desempenha um papel central na compreensão das práticas de ensino, na motivação para ensinar e no bem-estar pessoal e profissional”. Tal constatação pode ser ampliada para o contexto dos formadores, que lidam não apenas com o ensino da matemática, mas com as múltiplas camadas constitutivas da docência.

Do ponto de vista sociológico, a identidade é compreendida como construção histórica, relacional e processual. Stuart Hall (2011) sustenta que a identidade no mundo pós-moderno não é fixa nem estável, mas “um ponto de sutura entre discursos, práticas e posições sociais que nunca se completam totalmente”. Dubar (2005), igualmente, afirma que a identidade “nunca é dada, é sempre construída e reconstruída”, perspectiva confirmada na tese de Silva (2020), que destaca que “a identidade pode ser estudada como continuidade e/ou ruptura”.

Para além desses fundamentos, pesquisas brasileiras têm explorado a constituição da identidade de professores de matemática, destacando sua dimensão experiencial, temporal e narrativa (De Paula & Cyrino, 2017, 2018, 2020; Garcia, 2014). A obra de Morgado (2011) reforça que a identidade profissional é um dos pilares fundamentais da profissionalidade docente, ao lado da competência e da cultura profissional.

Partindo desses referenciais, este capítulo pretende discutir a constituição da IP de PFPEM, propondo um quadro interpretativo capaz de integrar fatores pessoais, sociais, epistemológicos, políticos e formativos. Busca-se, assim, contribuir para o aprofundamento teórico do campo e oferecer elementos que apoiem programas de formação inicial e continuada.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 IDENTIDADE: FUNDAMENTOS SOCIOLÓGICOS E FILOSÓFICOS

As teorias contemporâneas da identidade convergem para a compreensão de que se trata de um fenômeno plural, processual e historicamente situado. Stuart Hall (2011), ao discutir a crise das identidades modernas, argumenta que estas são constituídas na interseção entre discursos culturais, estruturas de poder e experiências individuais. Não são entidades fixas, mas posições assumidas em determinados contextos.

Claude Dubar (2005, 2012), referência central para os estudos da identidade profissional, destaca que a identidade resulta da articulação entre duas dimensões inseparáveis: a **identidade para si** (dimensão biográfica, narrativa, pessoal) e a **identidade para o**

outro (dimensão relacional, institucional, social). Essa visão dialoga diretamente com o que a tese de Silva (2020) destaca ao afirmar que a identidade pressupõe o entrelaçamento de dois aspectos indissociáveis: o individual e o social.

Ciampa (1987), em sua teoria da metamorfose da identidade, argumenta que ser sujeito é produzir-se continuamente, num movimento de autoformação em diálogo com o meio. Giddens (1991), por sua vez, enfatiza o “projeto reflexivo do eu”, no qual o sujeito elabora narrativas para dar coerência à experiência vivida.

Esse conjunto de perspectivas permite compreender que a identidade não é apenas algo que se tem, mas algo que se produz, atualiza, negocia e transforma ao longo do tempo.

2.2 IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE

A identidade profissional docente (IPD) é um campo de estudos consolidado e multidimensional. Em Morgado (2011), observa-se que a IP, ao lado da competência e da profissionalidade docente, constitui o tripé indispensável para a valorização da profissão e para a autonomia curricular nas escolas.

Marcelo (2009) define a identidade profissional docente como um processo evolutivo de interpretação e reinterpretação de experiências, destacando que ela nunca está finalizada, uma vez que, o desenvolvimento dos professores nunca termina, pois é compreendido como aprendizagem ao longo da vida.

A tese de Silva (2020) reforça essa concepção ao afirmar que a identidade docente tem sido marcada por transformações sociais profundas, resultado da transição entre sociedades industrial e pós-industrial, exigindo a construção e a reconstrução de uma formação identitária dos sujeitos contemporâneos.

Autores como Nóvoa (1992, 2009) e Pimenta (1996) destacam a importância das histórias de vida, da socialização profissional e das práticas de reflexão crítica como elementos formadores da IP docente.

Kelchtermans (2009) amplia esse quadro ao abordar o “self profissional” como constituído por vulnerabilidade, autocompreensão e reflexão, aspectos centrais para pensar a identidade de formadores. Silva, Aguiar e Monteiro (2014) sintetizam, de modo preciso, que “A identidade profissional docente é permeada por variadas interações: histórias de vida, formação, conhecimento especializado, relações com o grupo profissional, especificidades da profissão e singularidade dos sujeitos” (p. 746).

Essa síntese é extremamente útil para compreender o PFPEM, cuja identidade se configura a partir de múltiplos entrelaçamentos.

2.3 PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA: ESPECIFICIDADE DA IDENTIDADE PROFISSIONAL

A Educação Matemática enquanto campo de pesquisa consolidado tem produzido um corpo robusto de conhecimentos sobre a identidade de professores que ensinam matemática. De Paula e Cyrino (2017, 2018, 2020) destacam dimensões como: complexidade, dinamicidade, experiencialidade, temporalidade e compromisso político.

Os autores (2020) apontam que tais dimensões são fundamentais para compreender a constituição da Identidade Profissional de Professores que Ensinam Matemática, enfatizando que ela é central para práticas de ensino, motivação e bem-estar docente.

Além disso, os estudos sobre essa temática têm demonstrado que comunidades de prática, narrativas, crenças sobre matemática,

articulações entre matemática acadêmica e escolar e processos formativos emergem como aspectos estruturantes dessa identidade.

Garcia (2014), ao analisar identidades de professores em comunidades de prática, evidencia como a participação colaborativa e a reflexão compartilhada reconfiguram modos de ser professor de matemática.

2.4 PROFESSORES FORMADORES DE PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA (PFPEM): IDENTIDADES MÚLTIPLAS E PAPÉIS HÍBRIDOS

A identidade do PFPEM é ainda mais complexa do que aquela dos professores que ensinam matemática na educação básica. Esses formadores ocupam um lugar híbrido, situado na intersecção entre universidade, escola básica, pesquisa em Educação Matemática, políticas públicas e práticas pedagógicas. São professores, investigadores, orientadores, analistas de práticas e mediadores de culturas profissionais.

Esta multiplicidade de papéis gera, simultaneamente, riqueza formativa e tensão identitária. Como destacam Santos, Quintaneiro e Giraldo (2019), ao analisar práticas de formadores em cursos de licenciatura, a atuação desses profissionais é permeada por aspectos de desconstrução, acolhimento e conteúdo, dimensões que emergem da própria identidade docente mobilizada no ato formativo.

Além disso, o formador dialoga com dois conjuntos de conhecimentos especializados:

- Conhecimentos matemáticos e didático-matemáticos;
- Conhecimentos sobre formação de professores, desenvolvimento profissional e identidades docentes.

Essa sobreposição exige que o PFPEM desenvolva uma identidade profissional própria, distinta da identidade de outros professores universitários, pois seu objeto central não é apenas o conteúdo matemático, mas a formação e o fortalecimento da docência em matemática.

Essas constatações dialogam profundamente com Ponte e Oliveira (2002), que afirmam que o formador rema contra a maré, ao buscar articular saberes matemáticos, didáticos e pedagógicos com as demandas reais da profissão docente. Para os autores (2002), a construção da identidade profissional na formação inicial é um processo complexo que requer reflexão crítica constante e confrontação de crenças arraigadas sobre matemática e seu ensino.

3. DISCUSSÃO ANALÍTICA

3.1 TENSÕES ESTRUTURAIS NA CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOS PFPEM

A constituição identitária dos PFPEM ocorre no interior de tensões que atravessam, simultaneamente, os planos individual, institucional, epistemológico e sociopolítico. Tais tensões não são obstáculos, mas motores do processo identitário.

Podem ser destacadas, entre outras, as seguintes tensões centrais:

a) Tensão entre matemática acadêmica e matemática escolar

Diversos autores relatam o distanciamento histórico entre a matemática da universidade e a matemática da escola básica.

Santos, Quintaneiro e Giraldo (2019) destacam a “dicotomia entre a matemática aprendida na universidade e a matemática ensinada na educação básica”.

Essa tensão impacta diretamente a identidade dos PFPEM, que precisam reconstruir significados e práticas a fim de aproximar esses dois mundos. Esse desafio é identitário porque demanda que o formador se reconheça não apenas como matemático, mas como educador matemático.

b) Tensão entre pesquisa acadêmica e prática formativa

O PFPEM ocupa simultaneamente o lugar de pesquisador e de formador. Hall (2011) descreve as identidades contemporâneas como posicionamentos múltiplos e fragmentados, e isso se evidencia no formador que transita entre: produção acadêmica, práticas de formação, acompanhamento de estágios, desenvolvimento de projetos.

Kelchtermans (2009) argumenta que essa multiplicidade cria vulnerabilidade, pois o professor formador é constantemente exposto a contextos de avaliação, escrutínio e reflexão que reconfiguram o self profissional.

c) Tensão entre autonomia docente e exigências institucionais

Morgado (2011) afirma que a autonomia curricular é uma das bases da profissionalidade docente, mas reconhece que as condições concretas da profissão frequentemente dificultam sua realização, pois a profissão docente é exercida em condições que não ajudam.

O PFPEM vivencia essas tensões de modo ampliado: pressões por produtividade acadêmica, metas institucionais, currículos rigidamente definidos, padrões de avaliação. A identidade, nessa dimensão, é construída no enfrentamento dessas estruturas.

d) Tensão entre formação inicial e continuada

De Paula e Cyrino (2017, 2018) destacam a complexidade das práticas formativas em diferentes contextos (grupos de estudos, pós-graduação, comunidades de prática). Para os PFPEM, atuar nesses contextos exige mobilizar identidades diversas: tutor, orientador, supervisor de práticas, pesquisador, agente de transformação social. Essa multiplicidade reconfigura continuamente a identidade profissional.

e) Tensão entre o ideal da docência e a realidade da profissão

De Paula e Cyrino (2020) evidenciam que a IP de PEM envolve expectativas, crenças e valores que muitas vezes entram em choque com a realidade da escola, dos sistemas educacionais e das políticas públicas. Para o PFPEM, que forma professores para essa realidade, essa tensão é ainda mais intensa e exige elaboração identitária complexa.

3.2 PRÁTICAS FORMATIVAS COMO ESPAÇOS PRODUTORES DE IDENTIDADE

As práticas formativas configuram um dos espaços mais potentes de constituição da IP do PFPEM. Não se trata apenas de transmitir conteúdos, mas de criar condições para que futuros professores: problematizem suas concepções, desenvolvam autonomia, experimentem práticas inovadoras, integrem saberes profissionais, construam narrativas de si como docentes.

A literatura mostra que práticas de formação problematizadoras, reflexivas e dialógicas são particularmente fecundas para a construção identitária.

Giraldo (2018) descreve a exposição problematizada como forma potente de formação, em que o formador questiona, provoca e reorganiza significados, em vez de se limitar a transmitir conteúdos. Esta forma mobiliza sua própria identidade profissional, engajando o PFPEM em uma postura autoral, investigativa e colaborativa.

As comunidades de prática são apontadas, na literatura internacional e nacional, como ambientes privilegiados de aprendizagem e desenvolvimento da IP. Pode-se considerar, por tanto, que as comunidades de prática se constituem em espaços privilegiados de formação e aprendizagem, promovendo a identidade profissional (De Paula e Cyrino, 2020).

Garcia (2014), Jesus (2017) mostram que, nesses espaços: as práticas são compartilhadas, significados são negociados, crenças são revisitadas, o pertencimento ao grupo transforma identidades.

Para o PFPEM, participar de comunidades de prática significa reconhecer-se como membro de uma coletividade profissional que produz saberes e modelos de atuação, uma dimensão crucial para a constituição da identidade.

3.3 SABERES DOCENTES E PROFISSIONALIDADE NA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

A identidade profissional dos PFPEM relaciona-se diretamente com os saberes docentes que mobilizam. Tardif (2002) define tais saberes como plurais, históricos, situados e provenientes da experiência e das interações sociais. Morgado (2011) reforça que identidade profissional, competência e cultura profissional são pilares da profissionalidade docente.

No caso dos PFPEM, esses saberes incluem: o saber matemático; o saber didático-matemático; o saber pedagógico; o

saber curricular; o saber investigativo e o saber sobre formação de professores. Desse modo, é possível considerar que essa densidade epistemológica configura uma identidade mais complexa, plural e exigente.

A tese de Silva (2020) evidencia que a identidade docente se constitui no entrelaçamento das histórias de vida, experiências profissionais, crenças e interações sociais. Inspirada em Hall (2011) e Dubar (2005), a autora (2020) mostra que a identidade é sempre temporal, marcada por continuidade e ruptura.

Na formação de professores, as narrativas são instrumentos centrais para: elaborar experiências,

ressignificar trajetórias, tomar consciência do próprio desenvolvimento, constituir-se como formador.

Ponte e Oliveira (2002) reforçam que a identidade do professor constrói-se no diálogo entre passado, presente e futuro profissional. Para o PFPEM, narrar sua trajetória permite integrar as diversas camadas de sua identidade: matemático, educador, pesquisador, formador.

4. INTEGRAÇÕES TEÓRICAS: IDENTIDADE, PODER, PROFISSIONALIDADE E FORMAÇÃO

A constituição da Identidade Profissional (IP) dos Professores Formadores de Professores que Ensinam Matemática (PFPEM) não se reduz a dimensões cognitivas ou técnicas. Trata-se de um fenômeno político, epistemológico e ético, atravessado por relações de poder, por discursos sobre a profissionalidade docente e por formas de participação no campo da Educação Matemática.

Nesta parte, aprofundamos quatro eixos integradores:

- Identidade e poder
- Profissionalidade docente e autonomia
- Epistemologias da Educação Matemática e a formação de formadores
- Desenvolvimento profissional e institucional

4.1 IDENTIDADE E PODER: DISPUTAS, DISCURSOS E LEGITIMAÇÕES

As identidades profissionais são produzidas dentro de sistemas de poder. Hall (2011) explica que identidades são sempre efeitos de discursos culturais dominantes ou contra-hegemônicos. No campo da Educação Matemática, isso se expressa na disputa entre perspectivas conteudistas e práticas investigativas; na tensão entre modelos tecnicistas e concepções reflexivas da docência e na fragmentação entre a matemática acadêmica e a matemática escolar, como apontado por Giraldo (2018) e Santos et al. (2019).

No caso dos PFPEM, essas disputas são ainda mais intensas porque sua identidade é legitimada em múltiplos espaços: universidade, que demanda pesquisa e produtividade; campo da Educação Matemática, que exige aderência a epistemologias específicas; escola, que reivindica pertinência formativa; políticas públicas, que regulam diretrizes, currículos e programas de formação.

Dubar (2005) afirma que identidades profissionais são negociadas na interseção entre socializações primárias e secundárias e é justamente nessa interseção que se localizam os PFPEM. Assim, a constituição da IP dos formadores envolve a capacidade de transitar

entre mundos, interpretar discursos concorrentes, negociar sentidos, resistir a imposições prescritivas e assumir um lugar aural.

Esses elementos elevam a IP do PFPEM ao estatuto de uma identidade profissional altamente politizada, crítica e reflexiva.

4.2 PROFISSIONALIDADE DOCENTE E AUTONOMIA: BASES ESTRUTURANTES DA IDENTIDADE DO PFPEM

A profissionalidade docente, entendida como o conjunto de saberes, valores, competências e identidades que caracterizam um grupo profissional, é um pilar essencial para compreender a IP de formadores.

Morgado (2011) identifica a competência profissional, a cultura profissional e a identidade profissional como os três pilares fundamentais da profissionalidade docente, essenciais para a autonomia curricular e para o fortalecimento da profissão.

Essa tríade permite perceber que o PFPEM:

- precisa ensinar matemática,
- precisa ensinar a ensinar matemática,
- precisa pesquisar sobre o ensino de matemática,
- precisa refletir criticamente sobre a docência,
- precisa articular formação inicial e continuada,
- precisa participar ativamente de comunidades científicas.

A profissionalidade do PFPEM é, portanto, mais complexa do que a de outros docentes, porque seu escopo é duplamente ampliado: envolve tanto o ensino quanto a formação para o ensino, situando-o em um limiar identitário sofisticado.

Pimenta (1996) reforça que a profissionalidade docente exige o domínio de saberes da prática, saberes da formação, saberes experienciais e saberes teóricos. Tardif (2002) complementa afirmando que esses saberes são heterogêneos, plurais e resultantes de uma síntese pessoal.

Essas perspectivas se alinham ao que Silva (2020) demonstra empiricamente: a identidade docente se constitui na interação entre aspectos pessoais e sociais, implicando rupturas e continuidades que marcam a trajetória do professor de matemática.

Para os PFPEM, tais rupturas e continuidades são ainda mais evidentes, pois as transições entre papéis (pesquisador, orientador, professor, autor, líder de grupos) exigem reorganizações identitárias frequentes.

4.3 EPISTEMOLOGIAS DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E A FORMAÇÃO DE FORMADORES

As epistemologias da Educação Matemática moldam diretamente a IP dos PFPEM. Isso porque a identidade profissional, conforme Marcelo (2009), resulta da interpretação e reinterpretação contínuas das experiências, o que inclui as experiências epistemológicas, investigativas e sociais dos formadores.

A IP se articula à complexidade dos conhecimentos matemáticos; natureza investigativa do campo; problematização da prática; compreensão das crenças de futuros professores; percepção do papel da matemática na sociedade; articulação universidade-escola, um dos pontos mais enfatizados na obra de De Paula e Cyrino (2020).

Essa epistemologia ampliada exige que o PFPEM seja matemático, educador matemático, pesquisador, analista de práticas, mediador cultural.

De Paula e Cyrino (2018) demonstram que as pesquisas brasileiras sobre IP de professores que ensinam matemática mobilizam polos teóricos diversos, sociológicos, epistemológicos e profissionais, o que evidencia a complexidade do fenômeno.

Essas contribuições indicam que a identidade do PFPEM não é apenas docente, mas também epistemológica: depende da forma como o formador compreende a natureza da matemática, da prática docente e da formação de professores.

4.4 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E INSTITUCIONAL DO PFPEM

O desenvolvimento profissional do PFPEM é indissociável de sua identidade. Ponte e Quaresma (2016) e Richit (2020) mostram que práticas colaborativas, como lesson study, estudos de aula e comunidades investigativas, geram movimentos identitários que transformam o professor e sua relação com o conhecimento.

A tese de Silva (2020) reforça que o desenvolvimento profissional é atravessado por crenças, concepções, experiências formativas, socializações profissionais, trajetórias de vida, inserção institucional.

A inserção institucional, em especial, é um fator decisivo. Os PFPEM se constituem em universidades, institutos federais, centros de formação, grupos de pesquisa, núcleos de extensão. O ambiente institucional pode favorecer ou limitar a autonomia, a inovação, a autoria, a pesquisa, o acompanhamento de práticas e a construção coletiva.

Como afirma Morgado (2011), a mudança do panorama educativo e a revalorização da profissão docente dependem da capacidade de professores, e por extensão, formadores, construírem uma verdadeira autonomia curricular, inseparável da identidade profissional.

Assim, o desenvolvimento profissional do PFPEM ocorre em movimento espiralado, em que identidade, autonomia, conhecimentos e contextos institucionais se inter-relacionam, produzindo sínteses provisórias e tensionadas.

5. IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO INICIAL, CONTINUADA E AS POLÍTICAS PÚBLICAS

Com base nos referenciais apresentados, torna-se possível identificar implicações relevantes para:

a. Programas de formação inicial

Reforçar práticas reflexivas, experiências investigativas, estágio supervisionado crítico e problematização das concepções de matemática e de docência.

b. Formação continuada

Valorizar comunidades de prática, grupos colaborativos e práticas investigativas como motores identitários.

c. Políticas públicas

Favorecer a autonomia do PFPEM, garantir condições de trabalho adequadas, incentivar produção acadêmica e promover programas articulados entre universidade e escola.

d. Pesquisa em Educação Matemática

Ampliar investigações sobre identidade de formadores, suas epistemologias e seus impactos em currículos e práticas formativas.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da Identidade Profissional (IP) dos Professores Formadores de Professores que Ensinam Matemática (PFPEM) revela um fenômeno multidimensional, dinâmico e profundamente marcado por tensões epistemológicas, institucionais e sociopolíticas. A partir dos referenciais clássicos e das obras específicas do campo da Educação Matemática disponibilizadas, tornou-se possível evidenciar a natureza complexa, dialógica e processual da identidade desses formadores.

Os estudos de Dubar (2005, 2012), Hall (2011), Ciampa (1987) e Kelchtermans (2009) ofereceram a base para compreender que identidades profissionais não são essências, mas construções negociadas, sujeitas a rupturas, continuidades e reposicionamentos constantes. No âmbito específico da Educação Matemática, obras como as de De Paula e Cyrino (2017, 2018, 2020), Garcia (2014) e Silva (2020) reforçam que a identidade de professores que ensinam matemática, e especialmente de formadores, é constituída no entrelaçamento entre experiências, saberes, valores, concepções, narrativas e condições de trabalho.

O PFPEM, em particular, habita um espaço híbrido: precisa articular saberes matemáticos profundos, conhecimentos didáticos e pedagógicos, práticas investigativas, orientações formativas, interações com escolas, relações com políticas públicas e exigências institucionais universitárias. Esses múltiplos papéis, longe de fragmentar sua identidade, revelam um campo de complexidade que necessita ser teorizado de maneira mais robusta e sensível.

Os resultados deste estudo apontam para quatro conclusões centrais:

1. A identidade dos PFPEM é relacional e situada.

Ela se constrói na relação entre a universidade, a escola, os estudantes da licenciatura, grupos de pesquisa, pares profissionais

e políticas públicas. Essa rede de relações gera tensões identitárias produtivas, que estimulam a reflexão e a reinvenção profissional.

2. A identidade dos PFPEM é epistemológica.

O formador não apenas ensina matemática: ele produz sentidos sobre a matemática, problematiza epistemologias, questiona crenças e media conflitos entre perspectivas acadêmicas e escolares. Sua identidade é marcada por discursos científicos, investigativos e formativos.

3. A identidade dos PFPEM é narrativa e experiencial.

Como mostram Silva (2020) e Ponte e Oliveira (2002), histórias de vida, experiências docentes, memórias formativas e trajetórias institucionais desempenham papel crucial na constituição do formador. O PFPEM é, simultaneamente, autor e leitor de sua própria história profissional.

4. A identidade dos PFPEM depende da profissionalidade e das condições institucionais.

Sem autonomia, políticas de valorização, condições de pesquisa, reconhecimento e colaboração, a identidade profissional tende a ser fragilizada. O fortalecimento da profissão docente passa necessariamente pela valorização dos formadores.

Este artigo contribui ao campo da Educação Matemática ao: integrar autores clássicos da identidade e autores específicos da identidade de professores de matemática; articular dimensões epistemológicas, narrativas, políticas e profissionais da identidade dos PFPEM; evidenciar a necessidade de ampliar pesquisas sobre formadores, categoria ainda secundária em estudos educacionais; sustentar a importância de políticas públicas que valorizem e apoiem os PFPEM.

Sugere-se que novos estudos ampliem investigações empíricas com PFPEM, considerando suas práticas, narrativas

e epistemologias; explorem identidades de formadores em diferentes instituições (universidades, IFs, programas privados e comunitários); examinem impactos de políticas públicas (BNCC, BNC-Formação, Pacto Nacional, PIBID, Residência Pedagógica) na identidade dos PFPEM; investiguem como ambientes virtuais, tecnologias digitais e inteligência artificial estão reconfigurando identidades profissionais.

REFERÊNCIAS

CIAMPA, A. C. **A estória do Severino e a história da Severina**: um ensaio de psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1987.

DE PAULA, E. F.; CYRINO, M. C. C. T. (org.). **Identidade Profissional de Professores que Ensinam Matemática em Contextos de Formação**. Curitiba: Pimenta Cultural, 2020.

DE PAULA, E. F.; CYRINO, M. C. C. T. Perspectivas de identidade profissional de professores que ensinam matemática presentes em artigos científicos publicados entre 2006-2016. **Acta Scientiae**, v. 20, n. 5, p. 778-799, 2018.

DE PAULA, E. F.; CYRINO, M. C. C. T. Identidade Profissional de Professores que Ensinam Matemática: panorama de pesquisas brasileiras entre 2001-2012. **Zetetiké**, v. 25, n. 1, p. 27-45, 2017.

DUBAR, Claude. **A crise das identidades**: a interpretação de uma mutação. São Paulo: Ed. da USP, 2005.

DUBAR, Claude. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

GARCIA, T.M.R. **Identidade profissional de professores de Matemática em uma comunidade de prática**. 2014. 164 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1991.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

JESUS, C.C. **Perspectiva do ensino exploratório**: promovendo aprendizagens de professores de matemática em um contexto de comunidade de prática. 2017. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

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

MARCELO, Carlos. **Políticas docentes e identidade profissional**. Madrid: OEI, 2009.

MORGADO, José Carlos. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 19, n. 73, p. 793-812, 2011.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. **Dar voz aos professores**. Lisboa: Dom Quixote, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 22, n. 2, p. 72-89, 1996.

PONTE, João Pedro; OLIVEIRA, Hélia. Remar contra a maré: identidade e formação inicial. **Revista de Educação**, v. 11, n. 2, p. 145-163, 2002.

RICHIT, A. Estudos de aula na perspectiva de professores formadores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, p. 1-24, 2020.

SILVA, Antonia Zulmira da. **Processos identitários dos professores que ensinam matemática**. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Londrina, 2020.

SILVA, M. C. V.; AGUIAR, M. C. C.; MONTEIRO, I. A. Identidade profissional docente: interfaces de um processo em (re)construção. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 32, n. 2, p.735-758, maio/ago. 2014.

SANTOS, L.; QUINTANEIRO, T.; GIRALDO, V. Identidade e prática de formadores de professores em cursos de licenciatura em matemática. *In*: **Identidade Profissional de Professores que Ensinam Matemática**. Pimenta Cultural, 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

Anderson Barros da Silva

Mestre em Ensino de Ciências pela Unicsul. Especialização em Educação para Ambientes Virtuais. Bacharel em Psicologia. Licenciado em Pedagogia. Graduado em Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos. Coordenador de cursos na área de gestão e negócios. Professor assistente II e membro da Equipe Multidisciplinar do grupo Cruzeiro do Sul Educacional. Experiência na área de Administração, com ênfase em Gestão de Pessoas e Psicologia.

E-mail: psicologo.andersonbarros@gmail.com

Priscila Bernardo Martins

Pós-doutora, doutora e mestra em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Cruzeiro do Sul. Licenciada em Pedagogia e Matemática. Especialista em Educação a Distância, elaboração de materiais, tutoria e Ambientes Virtuais de Aprendizagem. Docente do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu e do Curso de Pedagogia da Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo, SP, Brasil.

E-mail: priscilabmartins11@gmail.com