



## Identidade Profissional de futuros professores de Matemática: aspectos do autoconhecimento mobilizados no *Vaivém*

### Professional Identity of Preservice Mathematics Teachers: aspects of the self-understanding mobilized in the *Vaivém*

Paulo Henrique Rodrigues<sup>1</sup>

Márcia Cristina de Costa Trindade Cyrino<sup>2</sup>

#### Resumo

O objetivo deste artigo é analisar aspectos do autoconhecimento mobilizados por futuros professores no *Vaivém*, no que diz respeito ao movimento de constituição de sua Identidade Profissional (IP). O *vaivém* é um instrumento de comunicação escrita entre formador e (futuro) professor em formação. O estudo trata de uma pesquisa qualitativa, de cunho interpretativo, sobre os *vaivéns* produzidos por futuros professores em duas disciplinas (ministradas no terceiro e no quarto ano) de um curso de Matemática – Licenciatura. Foi possível observar que o *vaivém* se configurou como uma oportunidade de os futuros professores analisarem acerca de elementos pessoais e profissionais de modo articulado, de entenderem suas ações como estudantes e professores, de refletirem sobre suas próprias escolhas e desejos profissionais e de pensarem em seu futuro profissional. Tais reflexões e análises foram apoiadas no fato de o *vaivém* ser interativo, questionador, temporal e problematizar toda produção escrita dos futuros professores. Nessa direção, o *vaivém* se revela como um potencial instrumento para analisar aspectos do movimento de constituição da IP de futuros professores de Matemática, principalmente quanto a uma de suas dimensões: autoconhecimento.

**Palavras-chave:** Educação Matemática, Formação de Professores de Matemática, Identidade Profissional, Comunicação Escrita.

#### Abstract

The purpose of this article is to analyse aspects of self-knowledge mobilised by preservice mathematics teachers in the *vaivém* regarding the movement of constitution of their Professional Identity (PI). *Vaivém* is a tool of written communication between the teacher supervisor and the teacher in training. This is qualitative research of an interpretative nature, focused on the *vaivéns* produced by the trainee teachers in two disciplines (taught in the third and fourth years) of a mathematics teaching degree course. We could observe that the *vaivém* was configured as an opportunity for preservice mathematics teachers to analyse personal and professional elements in an articulated way, understand their actions as students and teachers, reflect on their professional choices and desires, and to think about their professional future. Such reflections and analyses were supported by the fact that the *vaivém* is interactive, questioning, temporal, and problematises all trainees' written production. Hence, the *vaivém* is revealed as a potential instrument to analyse aspects of the movement of constitution of the PI of the preservice mathematics teachers, mainly regarding one of its dimensions: self-knowledge.

Submetido em: 25/01/2019 – Aceito em: 30/12/2019 – Publicado em: 20/09/2020

<sup>1</sup> Doutor em Ensino de Ciências e Educação Matemática pela Universidade Estadual de Londrina. Email: paulohr\_91@yahoo.com.br.

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Professora Titular do departamento de Matemática e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática da Universidade Estadual de Londrina. Email: marciacyrino@uel.br.

**Keywords:** Mathematics Education, Mathematics Teacher Education, Professional Identity, Written Communication.

## 1. Introdução

O Grupo de Estudo e Pesquisa sobre a Formação de Professores que Ensinam Matemática – Gepefopem – tem julgado importante a proposição de contextos formativos nos quais os (futuros) professores possam ser ativos em seus próprios processos de formação e que suas impressões, suas histórias, seus conhecimentos, suas crenças, suas concepções e, conseqüentemente, o movimento de construção de sua Identidade Profissional (IP) sejam considerados no planejamento dessas ações formativas (Cyrino, 2016, 2017; Garcia, 2014, Teixeira, 2013).

A valorização de uma comunicação que promova a interação entre os sujeitos envolvidos no processo formativo se mostra um caminho para alcançar tal intento. Isso posto, o registro escrito, cuja importância tem sido destacada na formação de professores por alguns autores como um meio de ampliar a comunicabilidade já estabelecida na formação e potencializar o processo de desenvolvimento profissional, emerge como uma interessante estratégia (Cattley, 2007; Phillips & Crespo, 1995).

Nesse sentido, então, o *vaivém*, como um recurso escrito, surge como uma possibilidade aliada ao processo de formação de (futuros) professores.

O *vaivém* é um instrumento de avaliação criado e utilizado pela professora Regina Buriasco em aulas de graduação e pós-graduação desde 1978. O instrumento consiste no estabelecimento de um espaço de comunicação (por escrito) entre professor e estudantes (individualmente). De maneira geral, pode-se dizer que, no *vaivém*, o professor faz uma pergunta para toda a classe e cada estudante responde em uma folha de papel. A partir da resposta individual de cada estudante, o professor faz outras perguntas, comentários ao estudante. (Silva, 2018, p. 56)<sup>3</sup>

No presente artigo, analisamos o papel do *vaivém* no movimento de constituição da IP de futuros professores de Matemática associado ao autoconhecimento. Apresentamos a seguir alguns aspectos de IP relacionados ao autoconhecimento, à investigação e ao papel da comunicação escrita, seguidos dos procedimentos metodológicos, das análises e das considerações finais.

## 2. Aspectos da Identidade Profissional associados ao autoconhecimento e ao papel da comunicação escrita

A perspectiva de IP assumida nesta investigação é social, ou seja, as relações sociais dos sujeitos e o seu papel na sociedade são características necessárias para o movimento de constituição da IP do professor (Beijaard, Paulien & Verloop, 2004). Além disso, os aspectos

---

<sup>3</sup> Tal folha pode ser colocada dentro de um saco plástico no meio de duas folhas brancas nas extremidades, para manter a confidencialidade entre os dois sujeitos envolvidos na comunicação.

individuais, específicos das histórias e das experiências de cada um, são inseridos em um contexto social e determinantes para este movimento. Sendo assim, ainda que o indivíduo carregue seu eu e as vozes de outros eus, pelo fato de a IP ser construída socialmente, é possível analisar especificamente cada sujeito. (Kelchtermans & Hamilton, 2004).

Cyrino (2017) utiliza a expressão “movimento de construção/desenvolvimento da IP” por compreender, assim como Hall (2015), que a identidade é “formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. [...] A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia” (pp. 11-12). A autora considera que

o movimento de construção/desenvolvimento da IP do PEM<sup>4</sup> se dá tendo vista um conjunto de crenças e concepções interconectadas ao autoconhecimento e aos conhecimentos a respeito de sua profissão, associado à autonomia (vulnerabilidade e sentido de agência) e ao compromisso político (Cyrino, 2017, p.704).

Os indivíduos, ao manifestarem sua Identidade Profissional, carregam vozes de Outros (sujeitos, textos, objetos, experiências...), lidos e conhecidos como parceiros de pensamento (Kelchtermans & Hamilton, 2004). Esse é um dos motivos que nos leva a dizer que o movimento de constituição IP é realizado socialmente. Porém, para fins de análise, a individualidade (os aspectos que são particulares de cada sujeito, a partir de suas vivências e de seu modo de ver o mundo) pode ser representada pelo autoconhecimento (Beijaard, Paulien & Verloop, 2004; Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau & Chevrier, 2001; Kelchtermans, 2009; Lasky, 2005).

Assumimos a perspectiva de Kelchtermans (2009) para autoconhecimento. Kelchtermans (2009) discute IP a partir do termo *self*. Segundo ele, o termo Identidade não é o mais adequado para se referir a esse processo<sup>5</sup>, ele prefere utilizar *self-understanding*, que pode ser traduzido como autoconhecimento. Ou seja, o processo de autoconhecimento é a compreensão que o sujeito tem de si mesmo como professor, é um produto resultante de um processo contínuo de dar sentido às suas próprias experiências. O autoconhecimento influencia diretamente no modo como os professores ensinam, como se desenvolvem como professores e como reagem às mudanças educacionais e, por isso, entendemos ser essa uma dimensão do movimento de constituição da IP.

Kelchtermans (2009) discute cinco aspectos do processo de autoconhecimento: autoimagem, autoestima, motivação para o trabalho, percepção de tarefas profissionais e perspectiva do futuro (Quadro 1).

Quadro 1 - Aspectos do autoconhecimento associados às suas características e componente

Aspectos do autoconhecimento	Características	Componente
Autoimagem	Diz respeito ao modo com que os (futuros) professores representam a si	Descritivo

<sup>4</sup> Professor que ensina Matemática.

<sup>5</sup> Segundo ele, Identidade pode dar a entender que o processo é estático, desprezando a sua natureza biográfica.

	mesmos como professores.	
Autoestima	Tem relação ao julgamento do desempenho do professor no trabalho que realiza (“quão bem eu estou fazendo meu trabalho como professor?”).	Avaliativo
Motivação para o trabalho	Relaciona-se aos motivos que incentivam os sujeitos a escolherem ser professores	Convicção
Reconhecimento de tarefas profissionais	Refere-se às tarefas e aos deveres para o professor desenvolver um bom trabalho (programa educacional). Reflete as respostas dos professores a questões como: “o que preciso fazer para ser um bom professor?”, “quais são as tarefas que devo desenvolver para ter a sensação de que meu trabalho é bem feito?”, etc.	Normativo
Perspectivas futuras	Abrangem as expectativas sobre o futuro do (futuro) professor no trabalho.	Temporal

Fonte: Elaboração dos autores baseada em Kelchtermans (2009).

A IP, de modo geral, também tem sido associada a registros escritos em diferentes aspectos (Beijaard, Paulien & Verloop, 2004; Cattley, 2007; Cyrino, 2016; Soreide, 2006; Spilková, 2011; Watson, 2006).

Cyrino (2016) argumenta que, para (futuros) professores que ensinam Matemática, a oportunidade de discutir e refletir sobre suas produções escritas em contextos formativos é um dos elementos que ampliam as possibilidades do movimento de constituição da IP.

Beijjard, Paulien e Verloop (2004) explicitam que as produções escritas, no âmbito da IP, possuem representatividade, quando se fala nas histórias e nas narrativas de (futuros) professores. Para mais, elas têm sido consideradas como um instrumento metodológico para análise de trabalhos com esse tema. As narrativas escritas, representadas por meio de relatos e análises de experiências e histórias de vida dos professores, se configuram como significativas para o movimento de constituição da IP (Soreide, 2006; Watson, 2006).

As produções escritas são apontadas na literatura como meio de os (futuros) professores retornarem às experiências passadas, avaliarem os significados que elas possuem, aumentando, assim, a oportunidade de refletirem significativamente sobre suas ações e seus comportamentos atuais (Cattley, 2007; Spilková, 2011). Com isso, as produções escritas, no contexto de análise de experiências, se configuram como um instrumento que apoia a reflexão e, portanto, amplia o movimento de constituição da IP em contextos de formação de professores.

### 3. Procedimentos metodológicos

Esta pesquisa, de natureza qualitativa de cunho interpretativo, foi desenvolvida no contexto das disciplinas “Prática e Metodologia do Ensino de Matemática I: Estágio Supervisionado” e “Prática e Metodologia do Ensino de Matemática II: Estágio Supervisionado” do curso de Matemática - Licenciatura da Universidade Estadual de Londrina – UEL, ministradas respectivamente no 3.º e 4.º ano do curso. Cada uma dessas disciplinas é anual, tem uma carga horária de seis horas aula semanais e geralmente é lecionada por dois docentes. Um docente, em duas horas semanais, é responsável pelas questões mais operacionais do Estágio Supervisionado, como organização do Estágio de Observação e de Regência. O

outro, em quatro horas semanais, é responsável por discutir questões teóricas em articulação com as práticas, instrumentalizando os futuros professores para desenvolver o Estágio Curricular Supervisionado (ECS). Em 2016 e 2017, o primeiro autor deste estudo fez intervenções, acompanhou e participou das aulas de uma mesma turma no desenvolvimento dessas disciplinas, em uma parceria de regência com os respectivos professores.

Uma das intervenções realizadas pelo primeiro autor foi a utilização do *vaivém* com os futuros professores. A atividade de responder o *vaivém* foi efetivada semanalmente por 2 anos letivos com um grupo de aproximadamente 25 futuros professores, sendo iniciada no dia 12/05/2016 e finalizada no dia 23/01/2018. A pergunta geradora foi: “Como você se define?”. Utilizamos essa questão por considerarmos que a definição de si mesmo pelo sujeito (e pelos pares) faz parte da IP, particularmente no que diz respeito ao autoconhecimento. Os futuros professores responderam a essa questão e trouxeram a resposta na semana seguinte. O primeiro autor (e formador) recolheu os plásticos<sup>6</sup> com as respostas e fez intervenções, por meio de comentários e novas perguntas, devolvendo para os futuros professores na semana posterior. Assim, eles respondiam na sequência, dando início a um novo ciclo.

Neste artigo, analisamos o *vaivém* produzido por nove futuros professores de Matemática (Kimberly, Tiffany, Carlos, Mariane, Diana, Laura, Joilson, Thomas, João<sup>7</sup>), a fim de compreender o movimento de construção das suas IP, quanto ao autoconhecimento, desencadeado por essa produção escrita.

Kimberly, em paralelo ao curso de Matemática – Licenciatura, também foi aluna do bacharelado em Matemática. Sempre se mostrou muito interessada pelas discussões relacionadas à Matemática e à Educação Matemática. Durante parte da graduação, participou de Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação Matemática e Avaliação – Gepema.

Tiffany era bastante questionadora e se envolveu intensamente com as discussões relacionadas à Educação Matemática. Ela teve oportunidade de trabalhar como professora da Educação Básica em alguns momentos e também participou do Gepema.

Carlos demonstrou dedicação às tarefas propostas e se envolveu efetivamente nas discussões relacionadas à Educação Matemática. Contudo, por suas características pessoais, nas discussões relacionadas à Matemática, propriamente dita, ele se mostrava mais atuante. Ele participou do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Pibid e atuou como professor em aulas particulares de Matemática para a Educação Básica.

Mariane sempre foi muito dedicada à sua formação. Mostrou-se participativa nas discussões e se envolveu com todas as tarefas propostas. Ela também integrou o Pibid durante

---

<sup>6</sup> Nessa turma, o *vaivém* foi confidencial, ou seja, só o futuro professor e o formador tinham acesso às informações. As folhas com as respostas foram colocadas em um plástico com duas folhas brancas nas extremidades, para garantir a confidencialidade.

<sup>7</sup> Os nomes são fictícios e foram escolhidos pelos futuros professores. Eles assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UEL.

a graduação e já atuou como professora na Educação Básica. No último ano, teve a oportunidade de trabalhar com a produção de livros didáticos em uma empresa de Londrina.

Diana se envolveu na maioria das atividades, sempre com bastante criticidade. Ela teve a oportunidade de trabalhar como professora de Matemática na Educação Básica na rede particular de ensino. Além disso, participou de um projeto de extensão nos primeiros anos da graduação, relacionado ao Programa Observatório da Educação.

Laura foi uma das futuras professoras mais participativas das discussões, tanto relacionadas à Matemática quanto à Educação Matemática. Ela sempre se engajava em realizar as tarefas, e com o *vaivém* não foi diferente. Laura trabalhava em um Posto de Saúde durante o dia e, à noite, era estudante do curso de Licenciatura.

Joilson revelou características particulares para as discussões com o grande grupo. Ele costumeiramente trazia para as discussões elementos da filosofia e da sociologia para complementar os temas estudados. Isso se deve muito à sua outra profissão. Joilson é economista, com mestrado nessa área, e trabalhava em Londrina.

Thomas foi o futuro professor mais crítico de toda a turma. Ele não aceitava receber as informações sem compreendê-las, o que indica maturidade como profissional. Ele trabalhava como gerente de uma loja de roupas em Araçatuba – PR.

João, assim como Laura, foi um dos mais participativos das discussões realizadas. Ele morava na zona rural do distrito de Tamarana, em Londrina, e atuou durante um tempo como agente de saúde, até que conseguiu um estágio na área de Matemática, na Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária – Embrapa.

O critério para a seleção dos nove futuros professores consistiu na escolha daqueles que mais participaram das discussões coletivas no decorrer das duas disciplinas.

#### **4. Aspectos do autoconhecimento mobilizados por futuros professores de Matemática**

Apresentamos a seguir aspectos do autoconhecimento mobilizados por futuros professores no *vaivém*, considerando as cinco dimensões discutidas por Kelchtermans (2009), nomeadamente: autoimagem, autoestima, motivação para o trabalho, reconhecimento de tarefas profissionais e perspectivas futuras. A autoimagem e a autoestima serão tratadas juntas, visto estarem intimamente relacionadas nas respostas dos futuros professores.

##### *4.1- Autoimagem e autoestima*

Ao responder à pergunta geradora do *vaivém* (Figura1), Kimberly evidencia sua autoimagem como pessoa e apresenta características que podem estar presentes em sua autoimagem como professora, como o fato de ser **metódica**, o que indica alguém organizada e com rotinas preestabelecidas.



Sou uma pessoa teimosa, metódica, apaixonada pelas coisas que faço, leal a quem amo, indecisa e estressada.

8

Figura 1: Produção escrita de Kimberly (12/05/2016)

Fonte: Os autores.

Ela reflete (Figura 2) que, se algo não sai como ela planeja (como estudante e como professora), ela se desestabiliza e se estressa (outra característica de sua autoimagem).

i) Me considero teimosa pois gosto das coisas do meu jeito e sempre acho que minha opinião está certa até que me provem o contrário. Já o fato de ser metódica é porque gosto das coisas muito planejadas e organizadas, e se algo não sai como eu esperava isso me estressa e me desestabiliza.

9

Figura 2: Produção escrita de Kimberly (09/06/2016)

Fonte: Os autores.

A desestabilização, também, se relaciona com o conceito de autoestima, já que pode ser um indício de uma possível avaliação de suas ações (como estudante, como professora e, também, como pessoa). Autoestima é o componente avaliativo do autoconhecimento (Kelchtermans, 2009).

Tiffany, por sua vez, também revela aspectos referentes à sua autoimagem e à sua autoestima (Figura 3).

Maravilhosa! Brincadeira; Enfim me defino como uma pessoa super ativa, extremamente empática, o que nem sempre é bom pois eu tomo posse das dificuldades dos outros e sofro como se fossem minhas. Sou perfeccionista, então gosto de tudo certinho e aí quando não consigo já me sinto burra, aí vai um tempo de recuperação.

10

Figura 3: Produção escrita de Tiffany (20/05/2016)

Fonte: Os autores.

<sup>8</sup> Sou uma pessoa teimosa, metódica, apaixonada pelas coisas que faço, leal a quem amo, indecisa e estressada.

<sup>9</sup> i) Me considero teimosa pois gosto das coisas do meu jeito e sempre acho que minha opinião está certa até que me provem o contrário. Já o fato de ser metódica, é porque gosto das coisas muito planejadas e organizadas, e se algo não sai como esperava isso me estressa e me desestabiliza.

<sup>10</sup> Maravilhosa! Brincadeira; Enfim me defino como uma pessoa super ativa, extremamente empática, o que nem sempre é bom pois eu tomo posse das dificuldades dos outros e sofro como se fossem minhas. Sou perfeccionista, então gosto de tudo certinho e aí quando não consigo já me sinto burra, aí vai um tempo de recuperação.

É possível observar que as questões pessoais e profissionais atinentes à autoimagem podem ser associadas diretamente à autoestima. Características salientadas por Tiffany como ser **empática** e **perfeccionista** podem influenciar diretamente as suas ações como professora, uma vez que o modo como se relaciona com seus pares (alunos, colegas, direção/coordenação) é particular. Ela conecta o “empático” ao **sofrimento**, e “perfeccionismo” ao fato de se sentir **inferior cognitivamente**.

Tiffany revelou características negativas e positivas em suas reflexões acerca de sua autoestima (Figura 4).

Figura 4: Produção escrita de Tiffany (10/07/2017)

Fonte: Os autores.

Neste momento, Tiffany avalia suas ações como estudante e como professora. Diferentemente da sua experiência como professora, Tiffany mobiliza aspectos negativos da autoestima como estudante. Inferimos que tais visões negativas estejam associadas aos aspectos tradicionais e formais que ainda acompanham o processo de formação inicial de professores, influenciados, muitas vezes, pelo modelo disciplinar que o permeia. Além disso, os aspectos negativos podem estar também relacionados a experiências de julgamento público pelas quais Tiffany pode ter passado, uma vez que isso acontece, de modo geral, nos cursos de Matemática. Futuros professores relatam experiências em que seus erros (matemáticos ou não) são abordados pela falta de conhecimento e, muitas vezes, até ridicularizados. Kelchtermans (2009) argumenta que tais experiências provocam impacto significativo na autoestima de (futuros) professores. Porém, Tiffany indica características positivas para sua autoestima como docente, que é fundamental para se sentir à vontade no trabalho e para o seu bem-estar como professora Kelchtermans (2009).

Nessa direção de **avaliação pessoal de ações**, Carlos, ao responder à pergunta geradora do *vaivém* (Figura 5), salienta características de sua autoimagem e autoestima que perpassam, possivelmente, suas ações como professor, como o fato de ser **comunicativo** e **responsável**.

<sup>11</sup> A Tiffany aluna se sente muito fraca, falha, que deixa exorbitantemente a desejar; já a Tiffany professora se sente útil, acessível e que fará a diferença na vida dos alunos, por amar o que faz e querer surpreendê-los sempre.



Me considero perfeccionista porque não consigo fazer as coisas de qualquer jeito, "nas coxas". Gosto de resolver as coisas da melhor forma possível. Me considero comunicativo porque falo bastante e tenho facilidade para me comunicar. Me considero responsável porque sempre fui uma pessoa estudiosa, esforçada e pontual. E me considero ansioso porque me preocupo em demasia com o futuro.

Figura 5: Produção escrita de Carlos (02/06/2016)

Fonte: Os autores.

Ele é muito organizado e gosta de desenvolver suas ações de uma forma intencional e controlada. Tal conclusão é apresentada e fundamentada na avaliação que faz de si mesmo, uma vez que gosta de as coisas "serem resolvidas da melhor forma possível" (Figura 6).

1) Eu não consigo fazer as coisas de qualquer jeito. Tudo o que eu faço na vida, eu procuro fazer com capricho. Na verdade eu levo a vida muito a sério!

13

Figura 6: Produção escrita de Carlos (23/06/2016)

Fonte: Os autores.

Sobre sua visão como um professor que ensina Matemática (autoimagem), Carlos aponta que sua **sinceridade exagerada** o atrapalha um pouco como profissional (Figura 7). Isso se relaciona ao modo com que ele avalia seu trabalho, e, portanto, ao componente avaliativo do autoconhecimento: autoestima (Kelchtermans, 2009). Inferimos que tal avaliação esteja fundamentada no que as pessoas apontam a seu respeito, bem como no modo como se vê.

<sup>12</sup> Me considero perfeccionista porque não consigo fazer as coisas de qualquer jeito, "nas coxas". Gosto de resolver coisas da melhor forma possível. Me considero comunicativo porque falo bastante e tenho facilidade para me comunicar. Me considero responsável porque sempre fui uma pessoa estudiosa, esforçada e pontual. E me considero ansioso porque me preocupo em demasia com o futuro.

<sup>13</sup> i) Eu não consigo fazer as coisas de qualquer jeito. Tudo o que faço na vida, eu procuro fazer com capricho. Na verdade, eu levo a vida muito a sério!

Sou um profissional responsável, esforçado e que procura fazer as coisas da melhor maneira possível. Talvez a minha sinceridade exagerada me atrapalhe um pouco profissionalmente. Como eu trabalho como "professor" de matemática, sem ainda ser formado, sinto que tenho muito a aprender, tanto matematicamente, quanto didaticamente.

14

Figura 7: Produção escrita de Carlos (08/07/2016)

Fonte: Os autores.

Ao responder à questão geradora do *vaivém* (Figura 8), Mariane denota características de sua autoimagem que podem permear suas ações como professora, como **empatia** e **responsabilidade**. Porém, também revela aspectos que dizem respeito à avaliação de sua própria imagem (autoestima), como **lenta, insegura e ansiosa**.

Bem, como eu disse, é uma pergunta difícil de responder. Para respondê-la eu pensei em citar características da minha personalidade, aquelas que estão comigo há bastante tempo, mesmo que não seja perceptível a todas as pessoas que me conhecem.

\* Eu sou uma pessoa insegura, ansiosa, paciente, séria, sincera, confiável, empática, lenta, indecisa, responsável, e muitas outras "coisas", mas acho que já está bom de adjetivos para me definir.

15

Figura 8: Produção escrita de Mariane (19/05/2016)

Fonte: Os autores.

O fato de Mariane argumentar que algumas dessas características não são perceptíveis a outras pessoas nos dá indícios de que é possível que a visão que as pessoas têm a seu respeito não se aproxima daquela que ela tem de si mesma. Porém, tal dinâmica, da relação entre sua autopercepção e o que as pessoas pensam sobre ela, é determinante no âmbito da autoimagem (Kelchtermans, 2009).

<sup>14</sup> Sou um profissional responsável, esforçado e que procura fazer as coisas da melhor maneira possível. Talvez a minha sinceridade exagerada me atrapalhe um pouco profissionalmente. Como eu trabalho como "professor" de matemática, sem ainda ser formado, sinto que tenho muito a aprender, tanto matematicamente, quando didaticamente.

<sup>15</sup> Bem, como eu disse, é uma pergunta difícil de responder. Para respondê-la eu pensei em citar características da minha personalidade, aquelas que estão comigo há bastante tempo, mesmo que não seja perceptível a todas as pessoas que me conhecem. Eu sou uma pessoa insegura, ansiosa, paciente, séria, sincera, confiável, empática, lenta, indecisa, responsável, e muitas outras "coisas", mas acho que já está bom de adjetivos para me definir.

Na resposta de Diana (Figura 9), à questão geradora do *vaivém*, observa-se que características como ser **humilde** pode ser ligada à sua autoimagem como professora, uma vez que um professor humilde tende a colocar seus alunos em posição de igualdade (em termos de ensino e de aprendizagem) com relação a si mesmo. Ser uma “**boa pessoa**” indica o modo com que Diana se avalia, com a sua autoestima. A humildade pode ser uma característica que lhe permite fazer esse julgamento.

Ok, quebrei a cuca para responder e descobri que não sei! Talvez o tentar me definir eu limite, sem intenções para isso, alguns dos meus defeitos como algumas qualidades. Sou um ser humano cheio de defeitos e qualidades, qualidades que por vezes se tornam defeitos e vice-versa. Busco alcançar meus objetivos, estando certa ou errada, neste e em vários caminhos, eu tento.

Figura 9: Produção escrita de Diana (13/05/2016)

Fonte: Os autores.

Aspectos negativos com relação à autoestima – como confusão e orgulho – também foram discutidos por Diana (Figura 10).

Sou tão confusa que me definir é um dos mais complicados desafios. O que eu quis dizer, foi que independente do caminho que eu escolho para atingir um objetivo eu não desisto dele, por mais que eu erre, "quebre a cara", ou persistente fico complicada pelo meu entender muita confusão. As pessoas julgam os outros "naturalmente", assim acontece comigo, por vezes e mais fácil me julgam a conhecer um pouco mais de mim. Não é bem nem assim, depende muito do ponto de vista. Se hoje eu tivesse oportunidade apagara meu orgulho, quando velozmente a não ouvi não de opinião, não conseguir pedir desculpas (exemplos). Tanto trabalho muito nisso, mas as vezes lose do meu controle.

<sup>16</sup> Ok, quebrei a cuca para responder e descobri que não sei! Talvez o tentar me definir eu limite, sem intenções para isso, alguns dos meus defeitos como algumas qualidades. Sou um ser humano cheio de defeitos e qualidades, qualidades que por vezes se tornam defeitos e vice-versa. Busco alcançar meus objetivos, estando certa ou errada, neste e em vários caminhos, eu tento.

<sup>17</sup> Sou tão confusa que me definir é um dos mais complicados desafios. O que eu quis dizer, foi que independente do caminho que eu escolho para atingir um objetivo eu não desisto dele, por mais que u erre,

Figura 10: Produção escrita de Diana (02/06/2016)

Fonte: Os autores.

Tais aspectos, assim como os apontados por Tiffany, também podem dizer respeito a experiências de julgamento público por que Diana passou (Kelchtermans, 2009).

Laura apresentou características de sua autoimagem, autoestima que podem se relacionar às suas ações como professora (Figura 11).

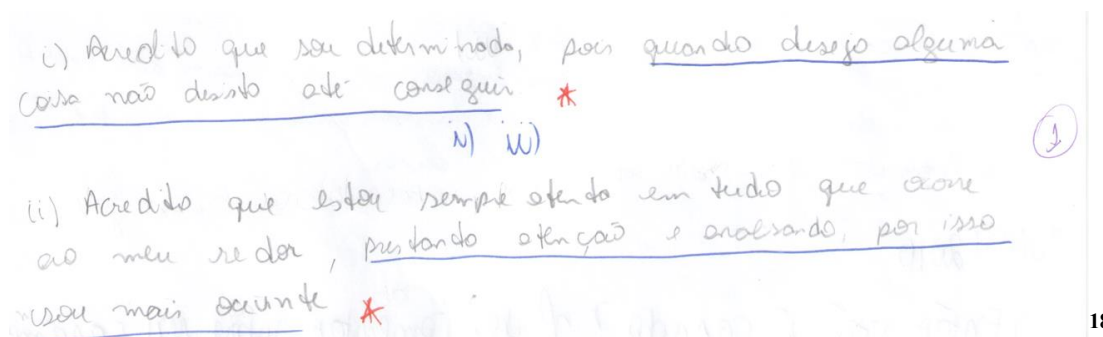


Figura 11: Produção escrita de Laura (15/06/2016)

Fonte: Os autores.

A **determinação**, característica de sua autoimagem, pode se associar com a motivação que faz com que ela se mantenha no curso de Matemática – Licenciatura e na busca por ser professora. E o fato ser **atenta** pode indicar uma característica importante de sua IP e de sua autoimagem para as relações de sala de aula. Ademais, a característica de ser atenta e observadora lhe permite inferir que, por esse motivo, é mais ouvinte, aspecto de sua autoestima e resultado do autojulgamento de suas ações.

Joilson, ao responder à questão geradora do *vaivém* (Figura 12), revela características que são essenciais e que influenciam suas ações como professor, como o **fator emocional**. Não há como não considerar os aspectos emocionais no âmbito da profissão de professor, seja com os alunos seja com seus pares.

---

“quebre a cara”, sou persistente. Fica complicado para mim entender minhas confusões. As pessoas julgam os outros ‘naturalmente, assim acontece comigo, por vezes é mais fácil me julgarem a conhecer um pouco mais de mim. Não é bom nem ruim, depende muito do ponto de vista. Se hoje eu tivesse oportunidade apagaria meu orgulho, quando relacionado a não abrir mão de opiniões, não conseguir pedir desculpas (exemplos). Tenho trabalhado muito nisso, mas as vezes foge do meu controle.

<sup>18</sup> i) Acredito que sou determinada, pois quando desejo alguma coisa não desisto até conseguir. ii) Acredito que estou sempre atenta em tudo que ocorre ao meu redor, prestando atenção e analisando, pois isso sou mais ouvinte.



me defino como um ser que prioriza a consciência, mas respeita certas emoções (as boas, preferencialmente).  
 Uma vez, em uma dinâmica, fizeram a mesma pergunta e não soube responder com clareza. Após certo tempo de reflexão, pude definir como um ser humano que obedece a razão, distinguindo o <sup>correto</sup> do errado, mas, considera muito o fator emocional.

19

Figura 12: Produção escrita de Joilson (15/05/2016)

Fonte: Os autores.

Na produção escrita de Thomas (Figura 13), observa-se características de sua autoimagem.

sou uma pessoa muito ocupada, sou estudioso na medida do possível, sou bastante trabalhador e esforçado.  
 Tento sempre que posso realizar todas as tarefas que me são propostas. Gosto de cachorro, de assistir filmes e comer doce.  
 Interajo com um grupo fechado de pessoas, não sou muito simpático; sou firme em minhas respostas e por isso gosto de debates, defendo meu ponto de vista e argumento a favor dele.

20

Figura 13: Produção escrita de Thomas (28/05/2016)

Fonte: Os autores.

A defesa do ponto de vista e o fato de ser esforçado e argumentativo são características que podem influenciar suas ações como estudante e como professor. O fato de não ser muito simpático é reflexo de uma autoavaliação pessoal e, por isso, em nossa visão, se associa à autoestima.

#### 4.2 Motivação para o trabalho

Para obter informações a respeito da motivação para o trabalho, em um momento do *vaivém*, procuramos entender o porquê de Kimberly considerar-se indecisa (característica de sua autoimagem).

<sup>19</sup> Me defino como um ser que prioriza a consciência, mas respeita certas emoções (as boas, preferencialmente). Uma vez, em uma dinâmica, fizeram a mesma pergunta e não soube responder com clareza. Após certo tempo de reflexão, pude definir como um ser humano que obedece a razão, distinguindo o correto do errado, mas considera muito o fator emocional.

<sup>20</sup> Sou uma pessoa muito ocupada, sou estudioso na medida do possível, sou bastante trabalhador e esforçado. Tento sempre que posso realizar todas as tarefas que me são propostas. Gosto de cachorro, de assistir filmes e comer doce. Interajo com um grupo fechado de pessoas, não sou muito simpático; sou firme em minhas respostas e por isso gosto de debates, defendo meu ponto de vista e argumento a favor dele.

ii) Sou indecisa pois penso muito antes de escolher alguma coisa e mesmo achando que tenho certeza, mudo de ideia. Estava decidida em mudar para o Bacharelado desde o fim do ano passado, mas de muito insistirem, estou tentando fazer os dois.

21

Figura 14: Produção escrita de Kimberly (09/06/2016)

Fonte: Os autores.

Na figura 14 é possível observar que, para Kimberly, as escolhas relacionadas ao seu futuro profissional foram influenciadas por outras pessoas. A partir dos apontamentos de outras pessoas, ela decidiu fazer, concomitantemente, as duas habilitações. Essa pode ser uma característica importante de sua IP: o **relacionamento com seus pares**. A IP associa-se ao modo com que as pessoas se veem, mas também na interação com seus pares (Beijaard, Paulien & Verloop, 2004; Gohier et al., 2001; Kelchtermans, 2009; Lasky, 2005). Tal característica foi indicada em outra produção escrita, na qual foi solicitado a Kimberly que explicasse a dinâmica à qual se referira, anteriormente, sobre as habilitações (Figura 15).

iii) Bom, eu tinha vontade de fazer as duas habilitações, mas achava que não dava conta (e eu estava certa haha!). Então, pessoas do meu redor como meu professor do PIBID, o Gabriel (seu migo), minha ex-diretora me incentivaram a fazer os dois, e aqui estou!

22

Figura 15: Produção escrita de Kimberly (23/06/2016)

Fonte: Os autores.

A escolha de cursar duas habilitações de forma simultânea não esteve relacionada ao fato de Kimberly não gostar de uma determinada área, ou de não ter autonomia para escolher com que área gostaria de trabalhar e, sim, de ter sido aconselhada por seus pares, embora considerasse que seria intenso cursar as duas habilitações juntamente. É possível observar que ela tinha vontade de cursar as duas habilitações. Além disso, para os formadores, isso sempre foi evidente, pelo modo com que ela se engajava nas discussões referentes às diversas especificidades.

Aspectos alusivos à motivação para o trabalho também são evidenciados quando Kimberly discute o que o curso de Matemática Licenciatura lhe proporcionara (Figura 16).

<sup>21</sup> ii) Sou indecisa pois penso muito antes de escolher alguma coisa e mesmo achando que tenho certeza, mudo de ideia. Estava decidida em mudar para o Bacharelado, desde o fim do ano passado, mas de muito insistirem, estou tentando fazer os dois.

<sup>22</sup> iii) Bom, eu tinha vontade de fazer as duas habilitações, mas achava que não dava conta (e eu estava certa haha!). Então, pessoas do meu redor como meu professor do PIBID, o Gabriel (seu migo), minha ex-diretora me incentivaram a fazer os dois, e aqui estou!



23 Não, o curso está me proporcionando maturidade (acho que não é a palavra), acho que conhecimento sobre a prática docente.

23

Figura 16: Produção escrita de Kimberly (16/12/2016)

Fonte: Os autores.

A maturidade que ela menciona, associada a questões de conhecimento sobre prática docente, motivaram-na a continuar no curso e ser uma “boa professora”. As condições sociais nas quais vivem os (futuros) professores influenciam muito a motivação para o trabalho (Kelchtermans, 2009). Neste caso, o curso de Licenciatura em Matemática teve uma repercussão positiva.

Tendo em vista a sua reflexão sobre os motivos pelos quais decidiu ser professor, Carlos expôs seus argumentos (Figura 17).

iii) Porque, infelizmente, eu tive muitas reprovas nas disciplinas e não obtive sucesso profissional, o que me levou a concluir que eu não tinha vocação para a Engenharia Elétrica.\* (5) iii)

iv) Por nada. Porque só tive oportunidade de ir ao quadro na simulação da aula dele. (iii)

24

Figura 17: Produção escrita de Carlos (27/09/2017)

Fonte: Os autores.

O fato de Carlos achar que não tinha vocação para ser Engenheiro Elétrico o fez procurar outro curso. Ele foi questionado e argumentou sobre o que ele entendia como vocação (Figura 18).

ii) Vocação é uma inclinação, uma tendência ou habilidade que leva o indivíduo a exercer uma determinada carreira ou profissão.\* (ii)

25

23 Não, o curso está me proporcionando maturidade (acho que não é a palavra), acho que conhecimento sobre a prática docente.

24 iii) Porque, infelizmente, eu tive muitas reprovas nas disciplinas e não obtive sucesso profissional, o que me levou a concluir que eu não tinha vocação para a Engenharia Elétrica. iv) Por nada. Porque só tive oportunidade de ir ao quadro na simulação da aula dele.

25 ii) Vocação é uma inclinação, uma tendência ou habilidades que leva o indivíduo a exercer uma determinada carreira ou profissão.

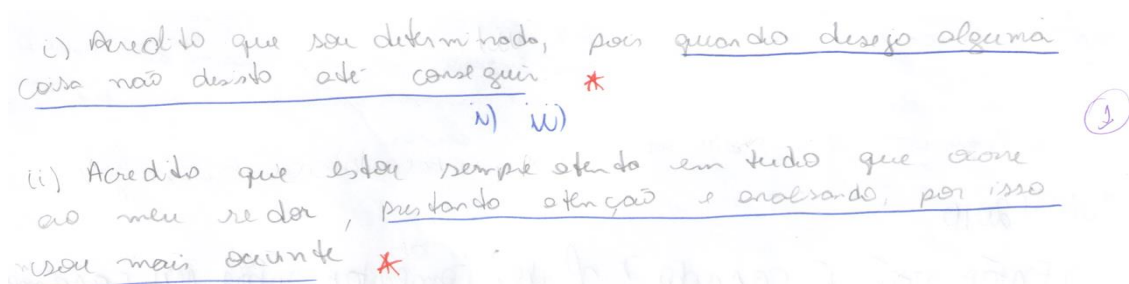
DOI: 10.20396/zet.v28i0.8654512

Figura 18: Produção escrita de Carlos (17/10/2017)

Fonte: Os autores.

A **vocação**, entendida dessa forma, se configura como o motivo pelo qual Carlos procurou cursar Matemática – Licenciatura e, portanto, se relaciona ao componente de convicção do autoconhecimento: motivação para trabalho.

Ao refletir sobre algumas de suas características pessoais (autoimagem), Laura afirmou ser determinada e atenta (Figura 19).

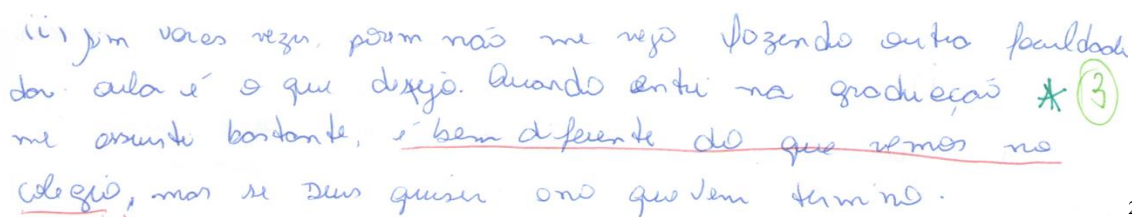


26

Figura 19: Produção escrita de Laura (15/06/2016)

Fonte: Os autores.

Ao ser interpelada sobre como tal persistência e determinação, justificadas pelo desejo, tinham a ver com o curso de Matemática, ela afirmou que sua escolha por cursar Matemática – Licenciatura não acontecera apenas por gostar da disciplina de Matemática (o que ocorre com outros alunos do curso). Ela quis ser professora, por gostar de ensinar (Figura 20). Tais aspectos estão ligados à motivação para o trabalho.



27

Figura 20: Produção escrita de Laura (05/09/2016)

Fonte: Os autores.

Durante o trabalho com o *vaivém*, observamos que Joilson estava em um momento de conflito com seu futuro profissional e escreveu sobre algumas possibilidades (Figura 21).

<sup>26</sup> i) Acredito que sou determinada, pois quando desejo alguma coisa não desisto até conseguir. ii) Acredito que estou sempre atenta em tudo o que ocorre ao meu redor, prestando atenção e analisando por isso sou mais ouvinte.

<sup>27</sup> iii) Sim várias vezes, porém não me vejo fazendo outra faculdade, dar aula é o que desejo. Quando entrei na graduação, me assustei bastante, é bem diferente do que vemos no colégio, mas se Deus quiser, ano que vem termino.

mais, já que terei mais opções no mercado (10)  
de trabalho, este diploma de licenciatura abrirá muitas portas!  
Pode ser como professor da educação básica,  
de ensino superior, pesquisador da área pública/  
privada ou dono do próprio negócio, acho  
que estarei esclarecido nesse trajeto a longo  
prazo. \*

28

Figura 21: Produção escrita de Joilson (15/08/2016)

Fonte: Os autores.

Ainda que Joilson tenha outras possibilidades de profissão como administrador ou pesquisador, o **desejo por ser professor** está presente. O fato de o curso de Licenciatura lhe abrir mais portas profissionais motiva-o a concluí-lo e quem sabe ser professor.

Thomas relatou não **procurou** o curso de Matemática Licenciatura para ser professor (Figura 22).

- Até pouco antes do vestibular da UEL eu nem sabia que ela existia.  
Trabalhava em Maringá e nem conhecia a UEM, então imagina a UEL. Era gerente  
de duas lojas enormes lá e não tinha outra vida que não era trabalhar, então  
não conhecia o mundo externo a empresa.  
Certo dia fui transferido para a empresa de Rolândia, mas eu tinha 16 anos  
ainda e estudava o ensino médio. Minha professora de artes que me contou  
da existência da UEL e praticamente me obrigou a se inscrever. Eu não estudei  
"porcaria nenhuma" para o vestibular, mas ela dizia, você é um excelente aluno, faz  
o vestibular só pra ver como é, e no próximo ano você estuda daí. Eu  
aceitei então. Ela foi na minha casa me buscar para levar eu fazer o  
vestibular nas 2 fases, me levou e me trouxe de volta.  
Todos os meus amigos odiavam matemática e como eu ia fazer o  
vestibular "só pra ver como era", resolvi ir contra eles e me inscrevi  
para matemática, ou seja estou aqui por birra. hahaha. \*

Quando eu passei não entendi o por que afinal não tinha estudado "porcaria nenhuma", mas o esforço de minha professora foi tão grande que eu não podia deixar de tentar fazer o curso, já tinha passado no vestibular mesmo. Então fui tentar.

29

Figura 22: Produção escrita de Thomas (03/06/2016)

Fonte: Os autores.

<sup>28</sup> mais, já que terei mais opções no mercado de trabalho, este diploma de licenciatura abrirá muitas portas. Pode ser como professor da educação básica, de ensino superior, pesquisador da área pública/privada ou dono do próprio negócio, acho que estarei esclarecido nesse trajeto a longo prazo.

<sup>29</sup> Até pouco antes do vestibular da UEL eu nem sabia que ela existia. Trabalhava em Maringá e nem conhecia a UEM, então imagina a UEL. Era gerente de duas lojas enormes lá e não tinha outra vida que não era trabalhar, então não conhecia o mundo externo a empresa. Certo dia fui transferido para a empresa de Rolândia, mas eu tinha 16 anos ainda e estudava o ensino médio. Minha professora de artes que me contou da existência da UEL e praticamente me obrigou a se inscrever. Eu não estudei "porcaria nenhuma" para o vestibular, mas ela dizia, você é um excelente aluno, faz o vestibular só pra ver como é, e no próximo ano você estuda daí. Eu aceitei então. Ela foi na minha casa me buscar para levar eu fazer o vestibular nas 2 fases, me levou e me trouxe de volta. Todos os meus amigos odiavam matemática e como eu ia fazer o vestibular "só pra ver como era", resolvi ir contra eles e me inscrevi para matemática, ou seja estou aqui por birra, hahaha. Quando eu passei não entendi o por que afinal não tinha estudado "porcaria nenhuma", mas o esforço de minha professora foi tão grande que eu não podia deixar de tentar fazer o curso, já tinha passado no vestibular mesmo. Então fui tentar.

Ele era gerente de uma loja de roupas em Rolândia e não queria ser professor. O que o levou a se inscrever no vestibular foi sua relação com uma professora. Contudo, ele avalia que o curso pode trazer contribuições para sua vida pessoal e profissional (Figura 23).

ii) Pode sim, pode contribuir financeiramente e também pessoalmente. Dar aula no ensino médio, faculdade, cursinhos e supletivos talvez seja legal, gosto de trabalhar com jovens, então talvez dar aulas para estes meus adultos me faça bem, pois interagir com pessoas me faz bem. iii) iii) \*

30

Figura 23: Produção escrita de Thomas (17/02/2017)

Fonte: Os autores.

As **dinâmicas do curso de Licenciatura** fizeram com que Thomas se interessasse pelo curso e se animasse a considerar a possibilidade de ser professor (motivação para o trabalho).

#### 4.3 Reconhecimento de tarefas profissionais

Em uma discussão específica sobre o planejamento do Estágio de Regência, Kimberly explicitou suas expectativas quanto ao reconhecimento de suas tarefas profissionais.

6. Queria ter feito o plano inteiro, planejado todos os exercícios e todos os momentos das aulas hehe ii) ii) 6.

31

Figura 24: Produção escrita de Kimberly (14/09/2016)

Fonte: Os autores.

Como o Estágio de Regência é realizado em duplas, ela reconhece que deveria ter **participado mais intensamente do processo de planejamento das aulas**. Interpretamos que isso tem a ver com o que ela acredita sobre ser um “bom professor” (idealização) e com o papel que o planejamento das aulas tem nisso. Ela escreveu também a respeito da importância de ser autônoma (Figura 25).

3. Agora que já passou a SEMAT, posso afirmar que foi uma experiência única. Às vezes acho que eu e a Tiffany seguramos muito a mão da outra. Sempre fazemos as coisas juntas e um dia isso não pode mais acontecer (de maneira tão intensa). Cada uma vai seguir seu rumo, como você e o Gabriel fizeram. Acredito que escrever artigos sem ela, fazer IC sozinha (na verdade c/ o Takito) são algumas das experiências que já estão me permitindo essa emancipação de Tiffany e Kimberly. iii)

32

Figura 25: Produção escrita de Kimberly (16/12/2016)

<sup>30</sup> Pode sim, pode contribuir financeiramente também pessoalmente. Dar aula no ensino médio, faculdade, cursinhos e supletivos talvez seja legal, gosto de trabalhar com pessoas então talvez dar aulas para estes mais adultos me faça bem, pois interagir com pessoas me faz bem.

<sup>31</sup> Queria ter feito o plano inteiro, planejado todos os exercícios e todos os momentos das aulas hehe

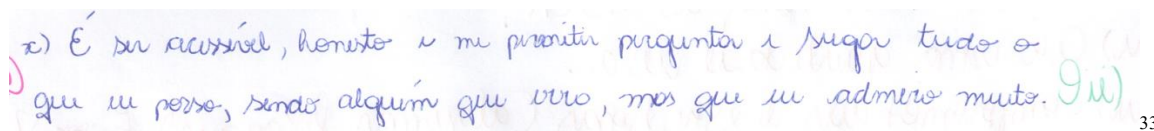
<sup>32</sup> Agora que já passou a SEMAT, posso afirmar que foi uma experiência única. Às vezes eu acho que eu e a Tiffany seguramos muito a mão da outra. Sempre fazemos as coisas juntas e um dia isso não pode mais acontecer (de maneira tão intensa). Cada uma vai seguir seu rumo, como você e o Gabriel fizeram. Acredito que escrever artigos sem ela, fazer IC sozinha (na verdade c/ o Takito) são algumas das experiências que já estão me permitindo essa emancipação de Tiffany e Kimberly.



Fonte: Os autores.

Kimberly reflete sobre a importância de não depender dos outros (de sua parceira de Estágio) para o desenvolvimento de suas tarefas profissionais. No excerto (Figura 25) ela reporta que a experiência de escrita de um artigo, na Semana da Matemática (SEMAT), a fez iniciar o processo de emancipação de sua parceira de Estágio (Tiffany).

Tiffany se considerava uma “boa professora” e escreveu no *vaivém* o seu entendimento a respeito do que é ser “um bom professor” (Figura 26).



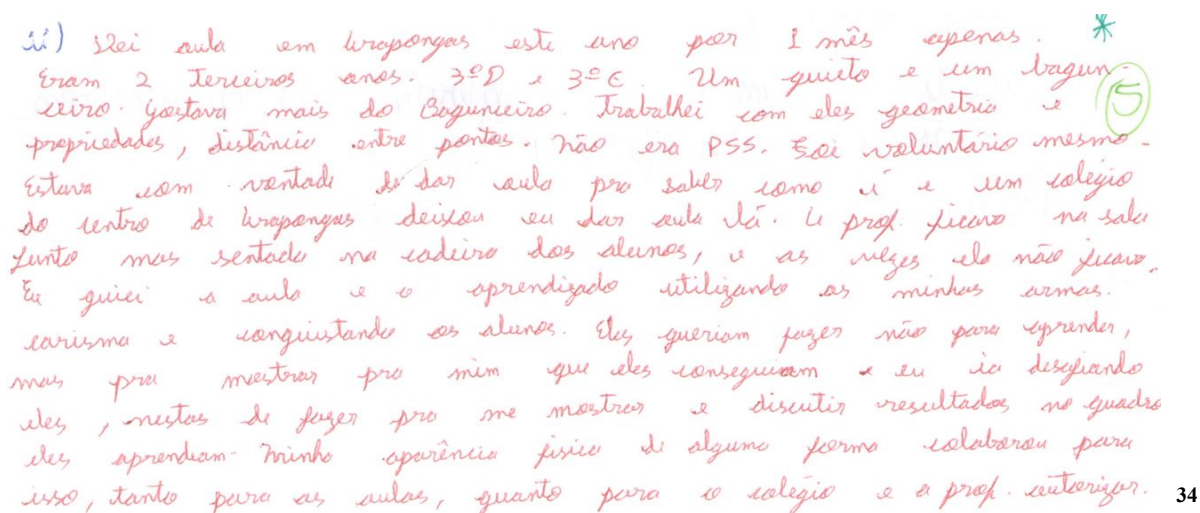
33

Figura 26: Produção Escrita de Tiffany (08/09/2016)

Fonte: Os autores.

O ideal que cada sujeito tem sobre o que é ser um **bom professor** pode significar um objetivo a ser alcançado, características a serem desenvolvidas por esse sujeito em suas tarefas como professor.

A possível mudança da carreira de Thomas, relatada na seção anterior, fez com que ele reconhecesse as tarefas do professor e sentisse a necessidade de ter outras **experiências para além do Estágio Supervisionado**.



34

<sup>33</sup> É ser acessível, honesto e me permitir perguntar e sugar tudo o que eu posso, sendo alguém que erra, mas que eu admiro muito.

<sup>34</sup> Dei aula em Arapongas este ano por 1 mês apenas. Eram 2 terceiros anos. 3º D e 3º C. Um quieto e um bagunceiro. Gostava mais do bagunceiro. Trabalhei com eles geometria e propriedades, distância entre pontos. Não era PSS. Foi voluntário mesmo. Estava com vontade de dar aula pra saber como é e um colégio do centro de Arapongas deixou eu dar aula lá. A prof ficava na sala junto, mas sentada na cadeira dos alunos, e as vezes ela não ficava. Eu guiei a aula e o aprendizado utilizando minhas armas, carisma e conquistando os alunos. Eles queriam fazer não para aprender, mas pra mostrar pra mim que eles conseguiam. Eu ia desafiando eles, nestas de fazer pra me mostrar e discutir resultados no quadro eles aprendiam. Minha aparência física de alguma forma colaborou para isso, tanto para as aulas, quanto para o colégio e a prof autorizar.

Figura 27: Produção escrita de Thomas (25/07/2017)

Fonte: Os autores.

João, em determinado momento do *vaivém*, discutiu sobre suas necessidades de **estudar mais, de interpretar alguns textos e melhorar a escrita** para que no próximo ano o processo de planejamento do Estágio Supervisionado pudesse ser melhor.

Questionado, João escreveu a respeito do poderia ser realizado para que as dificuldades que tivera no planejamento **fossem** minimizadas (Figura 28).

i) ter uma experiência pois eu sou uma pessoa prática. \*\*\* (2)

35

Figura 28: Produção escrita de João (26/01/2017)

Fonte: Os autores.

Assim como Thomas, João entende que é preciso desenvolver outras experiências (em sala de aula) para se tornar um profissional mais preparado, o que tem a ver com as tarefas que imagina realizar para se tornar um bom professor.

Interpelado, João argumentou no *vaivém* sobre como sua religião (uma vez que ele se definiu como religioso) influenciaria suas ações (Figura 29).

iii) em Quase tudo, acredito que só "Peca quem conhece a palavra e faz diferente" assim só podemos cobrar um mundo melhor se fizer a todos ter acesso ao conhecimento por isso decidi ser professor para contribuir neste conhecimento desses e não só matemática, mas respeito, educação, amor e não só ajudando uns aos outros, e algo mais.

36

Figura 29: Produção escrita de João (10/01/2017)

Fonte: Os autores.

Diante dessa produção escrita João, após ser inquirido se o papel do professor vai além de ensinar Matemática, ele escreve e argumenta que sim (Figura 30).

<sup>35</sup> i) Ter uma experiência pois eu sou uma pessoa prática.

<sup>36</sup> iii) Em quase tudo, acredito que só "peca quem conhece a palavra e faz diferente" assim só podemos cobrar um mundo melhor se fizer a todos ter acesso ao conhecimento por isso decidi ser professor para contribuir neste conhecimento desses e não só matemática, mas respeito, educação, amor ao próximo ajudando uns aos outros, e algo mais.



ii) Sim, principalmente nos dias de hoje que algumas crianças chegam na escola sem estrutura familiar e o professor tem que deixar alguma coisa para o aluno tentar através da matemática dar um ensinamento ético, uma motivação um direcionamento, contribuir para melhorar a qualidade de vida do aluno, atitudes de alunos. (5)

37

Figura 30: Produção escrita de João (26/01/2017)

Fonte: Os autores.

Esses elementos, que vão além do ensino de Matemática propriamente dito, parecem ser uma **idealização de um papel** que João quer assumir como professor, quando estiver trabalhando na Educação Básica (reconhecimento de tarefas profissionais), no sentido de reconhecer seu papel como educador, para além de alguém que apenas ensina Matemática. Tal idealização, também salientada por outros futuros professores, vai na direção do que Kelchtermans (2009) discute: que o reconhecimento de tarefas se associa às crenças do profissional a respeito do que constitui uma boa educação, sobre seus deveres e responsabilidades morais.

#### 4.4 Perspectivas futuras

Mariane, escreveu no *vaivém* sobre suas perspectivas futuras quanto a ser uma boa professora (Figura 31).

ii) concordo.  
 iii) Para mim ser um bom professor é se preocupar com a aprendizagem dos alunos, é pensar "será que eles estão aprendendo/entendendo dessa forma?", "Porque eles não estão aprendendo?", "O que eu poderia fazer e mudar na minha maneira de dar aula para que eles aprendam/entendam?"  
 Um professor que não pensa essas coisas, para mim, não é um bom professor. Claro que não basta pensar, esses pensamentos devem gerar mudanças nas ações. Só que isto implica que para mim eu sou uma boa professora, porque eu sempre penso essas coisas, mas na verdade não me considero assim. Penso que eu tenho o requisito básico, e posso vir a ser, mas não sou.

38

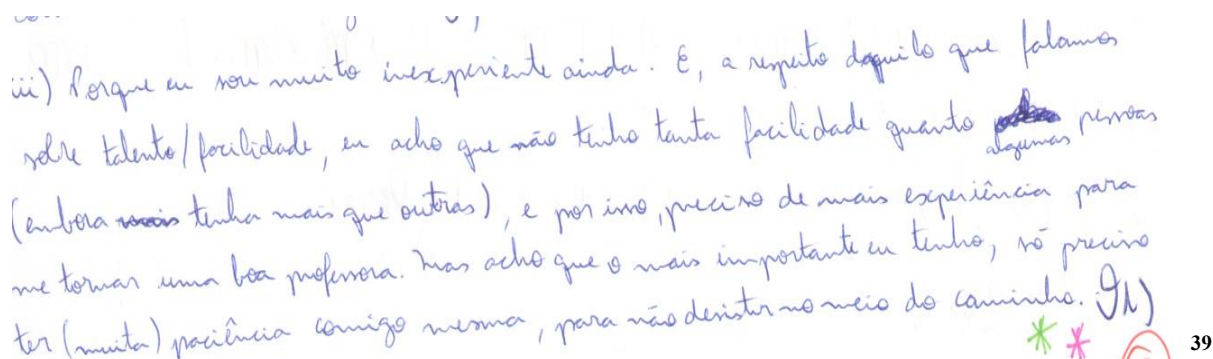
Figura 31: Produção escrita de Mariane (21/09/2016)

Fonte: Os autores.

<sup>37</sup> ii) Sim, principalmente nos dias de hoje que algumas crianças chegam na escola sem estrutura familiar e o professor tem que deixar alguma coisa para o aluno tentar através da matemática dar um ensinamento ético, uma motivação um direcionamento, contribuir para melhorar a qualidade de vida do aluno, mudar atitude dos alunos.

<sup>38</sup> iii) Para mim ser um bom professor é se preocupar com a aprendizagem dos alunos, é pensar "será que eles estão aprendendo/entendendo dessa forma?", "Porque eles não estão aprendendo?" "O que eu poderia fazer e mudar na minha maneira de dar aula, para que eles aprendam/entendam?" Um professor que não pensa essas coisas, para mim, não é um bom professor. Claro que não basta pensar, esses pensamentos devem gerar mudanças nas ações. Só que isto implica que para mim eu sou uma boa professora, porque eu sempre penso essas coisas, mas na verdade não me considero assim. Penso que tenho o requisito básico, e posso vir a ser, mas não sou.

Ela consegue pensar nas características de um bom professor, porém ainda não se considera assim. Inferimos que o fato de as mudanças irem para além dos pensamentos é o que faz com que ela ainda não se veja como uma boa professora (aspecto de sua autoestima). Contudo, a indicação de que ela tem o **pré-requisito para ser uma boa professora** e de que as mudanças podem acontecer no futuro nos aponta aspectos relacionados a perspectivas futuras. De acordo com Mariane, tais mudanças se darão pela experiência (Figura 32).

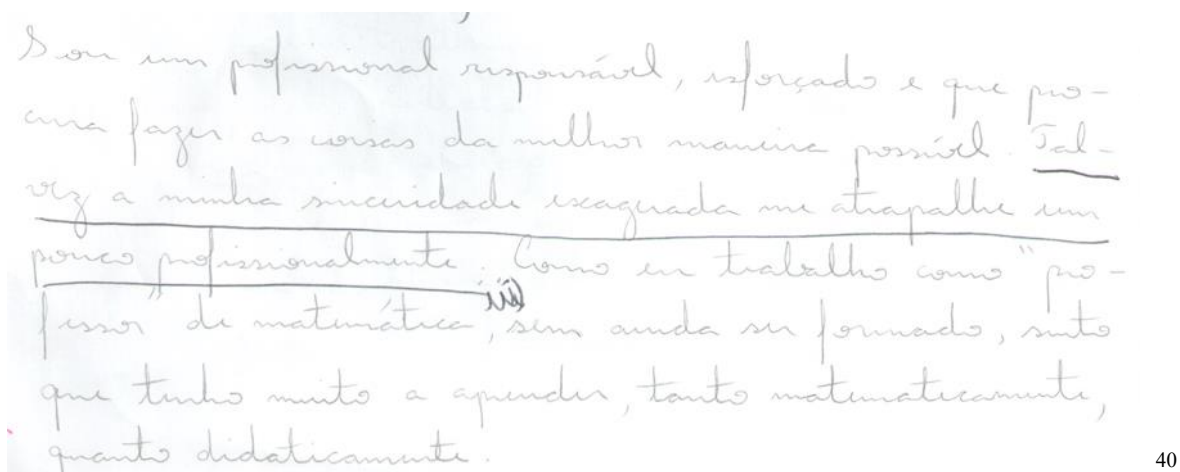


iii) Porque eu sou muito inexperiente ainda. E, a respeito daquilo que falamos sobre talento/facilidade, eu acho que não tenho tanta facilidade quanto ~~algumas~~ algumas pessoas (embora ~~tenha~~ tenha mais que outras), e por isso, preciso de mais experiência para me tornar uma boa professora. Mas acho que o mais importante eu tenho, só preciso ter (muita) paciência comigo mesma, para não desistir no meio do caminho. JM) \* \* ☺ 39

Figura 32: Produção escrita de Mariane (11/10/2016)

Fonte: Os autores.

Carlos apresentou aspectos referentes a perspectivas futuras ao considerar que ainda precisa aprender mais sobre matemática e o como ensiná-la.



Sou um profissional responsável, esforçado e que procura fazer as coisas da melhor maneira possível. Talvez a minha sinceridade exagerada me atrapalhe um pouco profissionalmente. Como eu trabalho como "professor" de matemática, <sup>iii)</sup> sem ainda ser formado, sinto que tenho muito a aprender, tanto matematicamente, quanto didaticamente. JM) \* \* ☺ 40

Figura 33: Produção escrita de Carlos (08/07/2016)

Fonte: Os autores.

<sup>39</sup> ii) Porque eu sou muito inexperiente ainda. E, a respeito daquilo que falamos sobre talento/facilidade, eu acho que não tenho tanta facilidade quanto algumas pessoas (embora tenha mais que outras), e por isso, preciso de mais experiências para me tornar uma boa professora. Mas acho que o mais importante eu tenho, só preciso ter (muita) paciência comigo mesma, para não desistir no meio do caminho.

<sup>40</sup> Sou um profissional responsável, esforçado e que procura fazer as coisas da melhor maneira possível. Talvez a minha sinceridade exagerada me atrapalhe um pouco profissionalmente. Como eu trabalho como "professor" de matemática, sem ainda ser formado, sinto que tenho muito a aprender, tanto matematicamente, quanto didaticamente.

Quando questionado sobre como estava se sentindo nas disciplinas, João também reflete acerca de seu futuro profissional, entretanto não em longo prazo como Carlos e Mariane fizeram (Figura 34).

iv) Meio perdido estou sofrendo um pouco e preciso ser organizado interpretar alguns textos e ler e eu sou desorganizado não consigo estudar duas coisa ao mesmo tempo conciliando eu escrevo mal mas tudo é aprendizado espero que no ano que vem se torne mais facil para mim. (A) \*\*

41

Figura 34: Produção escrita de João (15/09/2016)

Fonte: Os autores.

A característica de ser **desorganizado** revela um aspecto de sua IP que, segundo sua avaliação, precisa ser alterado para melhorar seu próprio trabalho. Além da organização, ele sente a necessidade de **estudar mais, de interpretar alguns textos e melhorar a escrita** para que, no ano seguinte, o processo de planejamento do Estágio Supervisionado possa ser melhor. Isso revela perspectivas profissionais futuras a curto prazo.

## 5. Alguns resultados: o *vaivém* como instrumento para mobilização de aspectos do autoconhecimento

O *vaivém* teve importância crucial para o movimento de constituição da IP desses futuros professores no que se refere ao autoconhecimento. Aspectos da autoestima e da autoimagem foram mobilizados nas respostas à primeira questão do *vaivém*. Poderíamos ter iniciado o *vaivém* com uma questão mais específica, mas acreditávamos que isso limitaria as respostas em termos de mobilização de aspectos pessoais. Iniciar o *vaivém* com uma questão, bem geral e pessoal, permitiu que os futuros professores revelassem, sem constrangimento, tais informações acerca de suas autoestimas e autoimagens, uma vez que suas características tendem a ser mais pessoais.

Com o *vaivém*, o formador teve a oportunidade de conhecer melhor os futuros professor tanto em termos pessoais – notadamente quando nas discussões associadas à autoimagem e à autoestima – quanto em termos profissionais, o que reputamos essencial para as relações nos contextos formativos. Por exemplo, embora Carlos, João e Laura não revelassem suas características pessoais nas discussões coletivas, o *vaivém* foi de grande valia para conhecê-los.

<sup>41</sup> iv) Meio perdido estou sofrendo um pouco é preciso ser organizado interpretar alguns textos e ler e seu sou desorganizado não consigo estudar duas coisas ao mesmo tempo conciliando eu escrevo mal mas tudo é aprendizado espero que no ano que vem se torne mais fácil pra mim.

Além disso, o fato de ser confidencial (apenas o formador e o professor em formação tiveram acesso às discussões) garantiu que os futuros professores escrevessem e compartilhassem, sem constrangimentos, informações – inclusive as negativas – de suas autoimagens. Tendo em conta que, geralmente, as pessoas tenham receio de compartilhar publicamente suas limitações, o *vaivém* oportunizou tal comportamento. Para responderem às indagações no *vaivém*, os futuros professores foram mobilizados a analisar e avaliar suas próprias ações.

Quanto à motivação para o trabalho, o *vaivém* foi fundamental para os futuros professores pensarem acerca de suas escolhas e desejos em termos profissionais. Todavia, as reflexões não foram mobilizadas naturalmente, mas, sim, incentivadas pelos questionamentos e associadas a questões pessoais. Refletir sobre suas escolhas e desejos profissionais parece não ser muito comum para os futuros professores. Raramente tais discussões acontecem nos contextos formativos e, muitas vezes, nem eles próprios têm claro o que decidem ou o que desejam profissionalmente. Assim sendo, oportunizar momentos para uma tomada de consciência é muito significativa para o movimento de constituição da IP, e o *vaivém*, por ser interativo e questionador, se configurou como uma boa oportunidade para isso acontecer.

No que tange ao reconhecimento de tarefas profissionais, o fato de o *vaivém* possuir a característica de problematizar toda produção escrita dos futuros professores ajudou-os a pensar nas características que um professor precisa ter para ser considerado bom. Isso se revela positivo, pois, embora não haja uma fórmula pronta, uma possível idealização profissional direciona a construção e as ações dos futuros professores. As crenças são o ponto de partida para mudança, e a idealização é um provável ponto de chegada (que não é fixo, mas alterado frequentemente).

O *vaivém* auxiliou os futuros professores a pensar não só sobre a idealização profissional, mas também acerca do que fazer para atingir tal idealização. Desenvolver práticas de sala de aula para além das desenvolvidas no Estágio Supervisionado é um exemplo dessas possíveis mudanças. O *vaivém*, então, significa um instrumento que complementa as ações formativas já desenvolvidas, posto que motiva os futuros professores tanto a pensar a esse respeito quanto a colocar em prática o que pensam, como no caso de Thomas.

No tocante às perspectivas futuras, o *vaivém* por ter uma característica temporal – as discussões são realizadas ao longo do ano letivo e com calma (neste caso dos dois anos letivos) – auxilia que os futuros professores reconheçam, paulatinamente, as características pessoais e profissionais que necessitam ser alteradas para a autossatisfação profissional. Por esse motivo, aspectos polêmicos e importantes, geralmente não discutidos nos contextos formativos, como a questão da existência (ou não) da vocação ou talento, podem ser problematizados.

## 6. Considerações finais

As informações apresentadas neste artigo, retiradas do *vaivém* dos futuros professores, não se esgotam em termos dos aspectos do autoconhecimento. Há muitos outros que poderiam ser analisados, a partir das informações que tínhamos, com relação à IP, tais como: conhecimentos, crenças, compromisso político, dentre outros. Optamos por explicitar as questões relacionadas ao autoconhecimento, justamente por acreditar que o *vaivém* seja um instrumento potencial para analisar aspectos profissionais e também pessoais da IP.

Foi possível observar que o *vaivém* se configurou como uma oportunidade de os futuros professores refletirem a respeito de elementos pessoais e profissionais de modo articulado. Com as atividades adaptadas ao contexto, o *vaivém* lhes deu voz e, ao mesmo tempo, oportunidade para analisar suas ações como estudantes e professores, para refletir sobre suas próprias escolhas e desejos profissionais e para pensar em seus respectivos futuros como professores. Isso tudo, pois o *vaivém* é interativo, questionador, temporal e problematizador das produções escritas. Não restrito a si próprio, os (futuros) professores também puderam ir além e analisar seus colegas e seus formadores. Em suma, esse instrumento se revelou como um potencializador das relações entre formador e futuro professor.

A produção escrita representou um papel fundamental na análise da IP desses futuros professores, uma vez que, embora os futuros professores, nas discussões coletivas, não verbalizassem muitas das informações/ações registradas no *vaivém* – muitas delas com conotação pessoal, fundamentadas em trajetórias pessoais –, eles, à medida que escreviam e recebiam o *feedback* constante, podiam refletir e buscar novos caminhos para outras questões. Assim sendo, entendemos o *vaivém* como um potencial instrumento para analisar a IP de (futuros) professores de Matemática, principalmente no que tange aos aspectos individuais da IP associados ao autoconhecimento.

### Agradecimentos:

Agradecemos ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, pelo apoio financeiro e pela bolsa de produtividade em pesquisa da segunda autora, bem como aos futuros professores que participaram deste estudo.

### Referências

- Beijaard, D., Paulien, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and teacher education*, 20(2), 107-128.
- Cattley, G. (2007). Emergence of professional identity for the pre-service teacher. *International Education Journal*, 8(2), 337-347.
- Cyrino, M.C.C.T. (2016). Mathematics teachers' professional identity development in communities of practice: reifications of proportional reasoning teaching. *Bolema*, 30(54), 165-187. doi: 10.1590/1980-4415v30n54a08.



- Cyrino, M.C.C.T. (2017). Identidade Profissional de (futuros) Professores que Ensinam Matemática. *Perspectivas da Educação Matemática*, 10(24), 699-712.
- Garcia, T. M. R. (2014). *Identidade Profissional de Professor de Matemática em uma Comunidade de Prática*. 2014. 161 f. Tese de Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática, Universidade Estadual de Londrina, Londrina.
- Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B., & Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel: Un processus dynamique et interactif. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 27(1), 1-27.
- Hall, S. (2015). *A identidade cultural na pós-modernidade* (12a ed., T.T. da Silva & G. L. Louro, Trans.). Rio de Janeiro: Lamparina.
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: Self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 15(2), 257-272.
- Kelchtermans, G., & Hamilton, M.L. (2004). The dialectics of passion and theory: Exploring the relation between self-study and emotion. In J. Loughran, M. L. Hamilton, V. Kubler, Laboskey, & T. Russell (Eds.), *The International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (pp. 785–810). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Lasky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 899-916.
- Phillips, E., & Crespo, S. (1995, April). *Math Penpals! Developing written communication in Mathematics* (pp. 1-18). Paper presented at Annual Meeting of the American Educational Research Association. San Francisco.
- Silva, G. S. (2018). *Trajetórias de avaliação e a perspectiva de avaliação do Gepema*. 144 f. Dissertação de Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática, Centro de Ciências Exatas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina.
- Soreide, G. E. (2006). Narrative construction of teacher identity: positioning and negotiation. *Teacher and Teaching*, 12, 527-547.
- Spilková, V. (2011). Development of student teachers' professional identity through constructivist approaches and self-reflective techniques. *Orbis Scholae*, 5(2), 117-138.
- Teixeira, B. R. (2013). O Estágio Supervisionado e o desenvolvimento profissional de futuros professores de Matemática: uma análise a respeito da identidade profissional docente. 2013. 184 f. Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática, Centro de Ciências Exatas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina.
- Watson, C. (2006). Narratives of practice and the construction of identity in teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12(5), 509-526.