

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

RAFAEL SILVA PATRÍCIO

**PROFESSORALIDADE DE BACHARÉIS EM
MATEMÁTICA: TRAJETÓRIAS E EXPERIÊNCIAS
DOCENTES NO ICEN/UFPA**

SÃO CARLOS – SP
2024

RAFAEL SILVA PATRÍCIO

**PROFESSORALIDADE DE BACHARÉIS EM MATEMÁTICA: TRAJETÓRIAS E
EXPERIÊNCIAS DOCENTES NO ICEN/UFPA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de São Carlos, para obtenção do título de doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria do Carmo de Sousa

São Carlos – SP
2024

FICHA CATALOGRÁFICA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Assinatura dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Doutorado do candidato Rafael Patrício, realizada em __/__/2024:

Profa. Dra. Maria do Carmo de Sousa (Orientadora)
PPGE – UFSCar

Profa. Dra. Carmen Lucia Brancaglioni Passos
PPGE – UFSCar

Profa. Dra. Renata Prenstteter Gama
PPGE – UFSCar

Profa. Dra. Sináida Maria Vasconcelos
PPGEECA - UEPA

Prof. Dr. Fábio Colins da Silva
IEMCI – UFPA

DEDICATÓRIA

Aos meus familiares, aos verdadeiros amigos e à Academia. Dedico essa tese em especial à minha avó, Maria de Nazaré Tocantins, que, quando viva, sempre me ensinou o caminho do bem e da retidão. E agora, em outro plano, certamente olha por mim e se orgulha do caminho que trilhei.

AGRADECIMENTOS

Os agradecimentos aqui expressos não se referem somente a esse momento. Essa parte de agradecer diz respeito a uma história, a minha, não apenas dessa etapa da vida acadêmica, mas como ser humano e, dessa forma, eu deveria inicialmente agradecer ao nosso bom Deus, que com sua enorme bondade, justiça e misericórdia, me permitiu reencarnar aqui, nesse planeta, com tanta coisa boa a se viver, com tantos percalços e, em meio a um misto de pessoas. Umas, que tem um bom coração, e outras que com o tempo vão perceber a oportunidade divina que é reencarnar. Entre as pessoas de bom coração, destaco a minha avó, Maria de Nazaré, a qual deu inúmeros exemplos de superação e de humanidade, não só a mim, mas a todos que a conheceram. Ela deu vida à minha tia Regina Marques e à minha mãe, Regilda Patrício, as quais, juntamente à minha avó, puderam ensinar-me o caminho do bem e amparar-me nas horas difíceis. Sem o ensinamento e o apoio delas, certamente, a caminhada seria mais árdua. Agradeço. Elas geraram o Ricardo, meu irmão, o Rodrigo, o Rodolfo e a Renata, que são meus primos. Como não fomos criados com meu pai, meu irmão auxiliou minha mãe em minha criação e agradeço os exemplos que me deu. Com meus primos também aprendi a diversão de ser criança, seja nas brincadeiras de bola, seja nas brincadeiras nas areias da praia, seja fazendo tranças ou casamentos entre as bonecas da Renatinha; nossa, agradeço tanta diversão! Agradeço aos meus colegas professores da Universidade do Estado do Pará – UEPA, em especial, à professora Dra. Sinaida Maria Vasconcelos, que me incentivou a continuar a caminhada acadêmica. Agradeço à minha orientadora de mestrado, professora Marisa Rosâni Abreu da Silveira (*in memoriam*), pelas conversas acadêmicas e pelos belos exemplos de profissionalismo. À professora Maria do Carmo de Sousa, agradeço imensamente suas orientações, correções sugeridas aos textos enviados, empatia, compreensão, mas sobretudo, pelo acolhimento dado. De forma semelhante, agradeço aos colegas do grupo de pesquisa GPEFCom que, desde o início, foram prestativos, em especial às colegas Bárbara Negrini e Patrícia Pereira. Agradeço aos membros da banca examinadora por aceitarem o convite para avaliar esta tese e participar desse momento único em minha vida. Agradeço ao Governo do Estado do Pará pela concessão da licença e da bolsa, bem como à UFSCar/PPGE pelo incentivo para cursar esse doutorado. Agradeço aos professores doutores participantes dessa pesquisa, que aceitaram contribuir com suas narrativas. E agradeço à minha companheira, Aline Ferreira que, de sua forma peculiar, me ajudou a chegar até aqui, cuidando da nossa família para que eu pudesse seguir produzindo esse texto. Por fim, agradeço à minha filha Ana Rita Patrício, pelo carinho que recebi e recebo quando nos abraçamos. Esses abraços me enchem de força e regozijam minha alma.

Sou feita de retalhos.

Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha e que vou costurando na alma.
Nem sempre bonitos, nem sempre felizes, mas me acrescentam e me fazem ser quem eu
sou.

Em cada encontro, em cada contato, vou ficando maior...
Em cada retalho, uma vida, uma lição, um carinho, uma saudade...
Que me tornam mais pessoa, mais humana, mais completa.

E penso que é assim mesmo que a vida se faz: de pedaços de outras gentes que vão se
tornando parte da gente também.

E a melhor parte é que nunca estaremos prontos, finalizados...
Haverá sempre um retalho novo para adicionar a alma.

Portanto, obrigada a cada um de vocês, que fazem parte da minha vida e que me permitem
engrandecer minha história com os retalhos deixados em mim. Que eu também possa deixar
pedacinhos de mim pelos caminhos e que eles possam ser parte das suas histórias.

E que assim, de retalho em retalho, possamos nos tornar, um dia, um imenso bordado de
"nós".

Cris Pizzimenti

RESUMO

Esta tese buscou compreender a constituição da professoralidade de professores universitários bacharéis em matemática. Para tanto, objetivou conhecer, por meio de suas narrativas, suas trajetórias e experiências vividas no âmbito profissional e/ou pessoal que contribuíram para a construção de sua professoralidade. Os objetivos específicos foram: identificar quais aspectos do percurso formativo contribuíram para a constituição da professoralidade desses profissionais; analisar, pautado em suas respostas, características que permeiam a constituição da professoralidade desses bacharéis; e, estabelecer possíveis elos entre a constituição da professoralidade, a trajetória de formação e a atuação profissional. Para subsidiar, como aporte teórico, nos ancoramos principalmente nas publicações de: Bolzan (2001; 2002; 2006; 2007; 2016; 2019), da Cunha (2018), Freitas (2000; 2002), Isaia (2003; 2008) e Powaczuk e Bolzan (2009). A abordagem metodológica foi de natureza qualitativa e de cunho sociocultural, em que os dados foram coletados por meio de entrevista semiestruturada e analisados pela técnica de análise de conteúdo, baseada na estrutura proposta por Bardin (2006). Os participantes dessa pesquisa foram quatro professores bacharéis em matemática, docentes efetivos na Universidade Federal do Pará – UFPA e com larga experiência docente. Optou-se por esse público pelo fato de que, após o levantamento bibliográfico feito, compreendendo os anos entre 1990 e 2020, em que foram encontradas mais de 1.400 menções ao termo professoralidade, muitas delas usam como grande referência Pereira (1996), porém nenhuma das pesquisas teve como público-alvo docentes bacharéis em matemática. Dessa forma, atribuímos voz a esses docentes, em que pudemos conhecer seus percursos formativos, vivências laborais, valores particulares e suas próprias reflexões do ato de ensinar e aprender matemática. Suas falas de maior representatividade foram categorizadas e, quando houve similaridade, foram agrupadas até que chegássemos às categorias ditas finais. Essas foram: trajetória, aspecto autorreflexivo, experiência e aspecto sociocultural. Definimos cada uma dessas categorias e, após a análise, pudemos perceber que elas fazem parte da constituição da professoralidade de cada um desses docentes participantes desta pesquisa. Percebemos também que houve uma mudança comportamental em cada um dos docentes ao longo da construção dessa professoralidade. Os resultados demonstraram que a referida mudança se deu principalmente no tratamento com seus alunos, no empenho nos estudos, na tomada de consciência, na tomada de decisão, na sapiência e em um comportamento mais flexível.

Palavras-chave: formação docente; professor de matemática; desenvolvimento profissional docente; narrativas; vivências profissionais.

ABSTRACT

This thesis sought to understand the constitution of the professorship of university teachers with a bachelor's degree in mathematics. To this end, it aimed to find out, through their narratives, their trajectories and experiences in the professional and/or personal sphere that contributed to the construction of their professorship. The specific objectives were: to identify which aspects of the training path contributed to the constitution of the professorship of these professionals; to analyze, based on their answers, characteristics that permeate the constitution of the professorship of these bachelors; and, to establish possible links between the constitution of professorship, the training path and professional performance. For theoretical support, we drew mainly on the publications of: Bolzan (2001; 2002; 2006; 2007; 2016; 2019), da Cunha (2018), Freitas (2000; 2002), Isaia (2003; 2008) and Powaczuk and Bolzan (2009). The methodological approach was qualitative and sociocultural in nature, in which data was collected through semi-structured interviews and analyzed using the content analysis technique, based on the framework proposed by Bardin (2006). The participants in this research were four teachers with a bachelor's degree in mathematics, who are permanent lecturers at the Federal University of Pará (UFPA) and have extensive teaching experience. This audience was chosen because, following the bibliographic survey carried out between 1990 and 2020, which found more than 1,400 mentions of the term professorality, many of them used Pereira (1996) as their main reference, but none of the studies targeted teachers with a bachelor's degree in mathematics. In this way, we gave a voice to these teachers, in which we were able to learn about their formative paths, work experiences, particular values and their own reflections on the act of teaching and learning mathematics. Their most representative statements were categorized and, when there were similarities, they were grouped together until we reached the final categories. These were: trajectory, self-reflective aspect, experience and sociocultural aspect. We defined each of these categories and, after analyzing them, we could see that they are part of the constitution of the professorship of each of the teachers taking part in this research. We also noticed that there was a behavioral change in each of the teachers over the course of the construction of this professorship. The results showed that this change occurred mainly in their treatment of their students, their commitment to their studies, their awareness, their decision-making, their wisdom and their more flexible behavior.

Keywords: teacher training; math teacher; teaching professional development; narratives; professional experiences.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Conteúdos mínimos dos cursos de bacharelado e licenciatura em matemática	45
Quadro 2 - Categorias iniciais	63
Quadro 3 - Categorias intermediárias	64
Quadro 4 - Categorias finais	65
Quadro 5 - Definição das categorias finais	65
Quadro 6 - Falas dos professores sobre os elos entre a constituição da professoralidade, a trajetória de formação e a atuação profissional	107
Quadro 7 - Falas dos professores sobre os aspectos do percurso formativo que contribuíram para constituição de sua professoralidade	109

LISTA DE SIGLAS

ANPEd – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
CAMAT – Centro Acadêmico de Matemática
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCIUFPA - Clube de Ciências da UFPA
CEP – Comitê de Ética em Pesquisa
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CTENF – Ciência, Tecnologia, Meio Ambiente e Educação Não formal
DCE – Diretório Central de Estudantes
DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais
DMEI – Departamento de Matemática Estatística e Informática
EPCAR – Escola preparatória de Cadetes do Ar
EsPCEx – Escola Preparatória de Cadetes do Exército
EUA – Estados Unidos da América
FURG – Universidade Federal do Rio Grande
GPEFCom – Grupo de Pesquisa Formação Compartilhada de Professores Escola e Universidade
ICEN – Instituto de Ciências Exatas e Naturais
IEMCI – Instituto de Educação Matemática e Científica
IES – Instituição de Ensino Superior
IFFar – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha
IFPA – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
IFSP – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
IFSul – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NPADC/UFPA – Núcleo de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação Matemática e Científica
PA – Pará
PARFOR – Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PUC-RS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RS – Rio Grande do Sul

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UECE – Universidade Estadual do Ceará
UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana
UEPA – Universidade do Estado do Pará
UFAL – Universidade Federal de Alagoas
UFAM – Universidade Federal do Amazonas
UFBA – Universidade Federal da Bahia
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFPA – Universidade Federal do Pará
UFPE – Universidade Federal de Pernambuco
UFPEl – Universidade Federal de Pelotas
UFPR – Universidade Federal do Paraná
UFSCar – Universidade Federal de São Carlos
UFSM – Universidade Federal de Santa Maria
UFU – Universidade Federal de Uberlândia
UnB – Universidade de Brasília
UNEB – Universidade do Estado da Bahia
UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
UNISAL – Centro Universitário Salesiano de São Paulo
UNISINOS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos
USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	14
1 INTRODUÇÃO E PROBLEMÁTICA DA PESQUISA	18
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	33
2.1 LEVANTAMENTO E REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	33
2.2 A FORMAÇÃO E A ATUAÇÃO DO BACHAREL EM MATEMÁTICA E A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR	43
2.3 PROFESSORALIDADE, DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE E IDENTIDADE DOCENTE - INTERLOCUÇÃO DE CONCEITOS	49
3 METODOLOGIA DE PESQUISA	55
4 ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES	67
4.1 PRINCIPAIS RESULTADOS - PROFESSOR 01	67
4.2 PRINCIPAIS RESULTADOS - PROFESSOR 02	71
4.3 PRINCIPAIS RESULTADOS - PROFESSOR 03	79
4.4 PRINCIPAIS RESULTADOS - PROFESSOR 04	87
4.5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	96
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
REFERÊNCIAS	117
APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista	125
APÊNDICE B – Termo de Consentimento e Livre Esclarecido (TCLE)	126
APÊNDICE C – Quadro resumo do levantamento bibliográfico	138
ANEXO A – Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática, Bacharelado e Licenciatura	143
ANEXO B – Parecer Consubstanciado do CEP	150

APRESENTAÇÃO

Esta tese possui eixo central no tema professoralidade. Para a elaboração desse texto, além do aprofundamento teórico no tema, foi possível contar com quatro bacharéis em matemática, que contribuíram com suas narrativas por meio de entrevistas orientadas por um questionário. Os entrevistados responderam todas as perguntas, as quais envolviam suas trajetórias de vida profissional, suas experiências formativas e suas reflexões sobre o ato de ensinar e aprender no magistério superior.

O despertar pelo tema da professoralidade surgiu ao ler os artigos intitulados: “Aprendizagem docente: sua compreensão a partir das narrativas de professores”, de Isaia (2008), e “Aprendizagem docente na educação superior: construções e tessituras da professoralidade”, de Bolzan e Isaia (2006). Os referidos textos também impulsionaram a pesquisa pela abrangência do termo e seus usos.

A importância de pesquisar o termo professoralidade reside no intuito de apresentá-lo e conhecê-lo melhor, saber das pesquisas que o envolveram, perceber demandas que ainda não foram contempladas em dissertações ou teses, saber do alcance do tema e subsidiar esta tese.

Para conhecer mais sobre a temática escolhida, foi pesquisado o termo **professoralidade** na plataforma do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e no Google Acadêmico. Desde o início, a plataforma da Capes apresentou atrasos e problemas em listar as publicações as quais o termo foi utilizado e, devido a isso, a plataforma do Google Acadêmico foi adotada como única base para coleta das informações dessa pesquisa.

O período de busca do uso do termo começou em 2010 e foi-se reduzindo os anos para verificar se haviam trabalhos anteriores. E assim, foi-se diminuindo a cada 5 anos. Todo esse período de pesquisa dá-se em atenção às referências que alguns autores fazem sobre o eixo formação docente, e especificamente professoralidade, mas sobretudo, muitas delas referiam-se a uma obra de 1996, do autor Marcos Villela Pereira. Então, decidiu-se conhecer mais sobre esta publicação do referido autor.

O professor Marcos Villela Pereira possui doutorado em educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e sua tese, defendida em 1996, teve a orientação da Profa. Dra. Ivani Catarina Arantes Fazenda e foi intitulada: “A estética da professoralidade: um estudo interdisciplinar sobre a subjetividade do

professor” (Pereira, 1996). Nesse contexto, e também devido a muitos autores citarem trechos dessa tese, decidiu-se pesquisar o uso pregresso do termo, na mesma década, que foi 1990.

Assim, a pesquisa do termo professoralidade na plataforma escolhida, em especial em teses e dissertações, teve como delimitação temporal o período de 1990 até o ano de 2020, para que se conheça as produções atuais, a capilaridade do termo e possíveis campos de atuação de pesquisa já contemplados.

Na plataforma foram identificadas 1.440 menções ao termo **professoralidade**, entre esses, artigos publicados em revistas e anais de eventos, trabalhos apresentados em eventos sobre educação e outras áreas, bem como, trabalhos de conclusão de curso, monografias, dissertações de mestrado e teses de doutorado.

O termo professoralidade é apresentado em produções que envolvem diversas áreas, tais como: saúde, direito, artes, humanas, entre outras. Esse termo permeia um universo amplo e diversificado. Em muitas obras é apresentado como características de um profissional que se descobre docente, de um bacharel que se torna professor, de uma nutricionista que se identifica com o ato de ensinar, de uma artista que é cativada pela docência, de uma gestora escolar envolta a desafios da sua profissão de administrar, mas exerce a docência.

Destaca-se aqui o fato de que essas pesquisas envolveram o público com formação em cursos de bacharelado atuantes em magistério superior, alguns desses profissionais atuam em cursos de licenciatura e outros são atuantes em cursos de bacharelado, assim, formando novos colegas bacharéis.

As pesquisas com o uso do termo professoralidade e o *lócus* da pesquisa sendo a escola, seja ela pública ou particular, são mínimas. Esse levantamento bibliográfico completo será apresentado na seção 2 desta tese, a qual será a parte inicial da fundamentação teórica que ancora essa pesquisa.

Ao longo desse levantamento bibliográfico identificou-se a capilaridade do termo em outras áreas, com trabalhos que apresentam a construção de um profissional que exerce a docência sem ter formação em licenciatura e, em muitos casos, sem qualquer formação pedagógica ou didática.

Foram identificados muitos trabalhos envolvendo bacharéis, mas nenhum que envolva bacharéis em matemática. Essa ausência despertou-me o interesse em compreender, através de suas falas, a construção de suas respectivas professoralidades, suas experiências docentes e trajetória profissional.

Quanto a opção desses profissionais em cursar o bacharelado em matemática, entende-se que escolheram o curso para se aproximar das estruturas matemáticas, de formulação de algoritmos, da criação de modelos matemáticos e/ou por quererem ser professores. Nesse último caso, muito por influência de algum professor ao longo da vida escolar.

Contudo, deve-se lembrar que o curso escolhido foi o de bacharelado e não o de licenciatura. Assim, o que esse curso prevê é a ausência de qualquer disciplina de âmbito pedagógico, didático ou específica para a docência, enfatizando mais as disciplinas ditas duras, com destaque ao aprofundamento matemático.

Dessa forma, entende-se que esse profissional terá muitos desafios para formar-se docente, tendo em vista essa ausência pedagógica que ficará ao longo do curso ou após a sua conclusão. Esse profissional deverá empenhar-se em construir seu lado educacional-pedagógico com a finalidade de se relacionar bem com futuros alunos, além de complementar a sua formação acadêmica.

Identificado nesse levantamento que o público de bacharéis em matemática não foi envolvido em qualquer pesquisa com essa temática, busca-se aqui dar voz a eles e conhecer a sua caminhada. Assim, o que se objetiva é que, através de suas narrativas, guiadas por um roteiro de entrevista semiestruturado, seja possível conhecer mais do universo desses bacharéis, como os fatores que influenciaram sua carreira, o seu olhar sobre o ensino e a aprendizagem, a construção de sua professoralidade, suas trajetórias, suas experiências e seu aprimoramento profissional.

Tendo em vista o exposto, essa tese buscou responder a seguinte pergunta: **Como se constitui a professoralidade de professores universitários bacharéis em matemática?** Assim, o objetivo geral deste estudo é compreender, através das narrativas dos bacharéis em matemática, as trajetórias e as experiências advindas do âmbito profissional e/ou advindas do âmbito pessoal, que contribuíram para a constituição de sua professoralidade.

Essa tese foi dividida em cinco seções, além dessa apresentação: 1) introdução e problemática da pesquisa, 2) fundamentação teórica, 3) metodologia, 4) análise das informações e 5) considerações finais. Após, apresentam-se as referências, apêndices e anexos.

A seção 1 é composta pelo memorial e pela justificativa da pesquisa, em que são expostos, parcialmente, o percurso de vida pessoal do presente autor, da vida

acadêmica e profissional. Essa parte é seguida de argumentos que justificam a escolha e a necessidade dessa pesquisa.

A fundamentação teórica vem a seguir, como segunda seção, que inicia com o levantamento bibliográfico, onde são apresentadas as demandas atendidas com as principais pesquisas (teses e dissertações) no âmbito da professoralidade. Nessa etapa também será exposta a revisão bibliográfica como contribuição de outros autores que tratam do tema e a legislação vigente do profissional bacharel em matemática.

O método utilizado será apresentado na seção 3, que utilizou como forma de coleta de dados a entrevista semiestruturada, com análise de conteúdo fundamentada em Bardin (2006). Ainda, são apresentadas as categorias de análise criadas, desde as iniciais até as finais. Essas últimas foram: Trajetória, Experiências, Aspectos Auto Reflexivos e Aspectos Socioculturais.

Já na quarta seção, segue-se com a apresentação de alguns trechos das narrativas dos professores participantes, separadas pela ordem dos professores entrevistados, seguida da discussão dos resultados encontrados com a entrevista cedida por esses professores.

Após a análise dos dados, apresenta-se as considerações finais dessa tese, seguida dos apêndices que foram divididos em quatro partes: 1) no Apêndice A consta o roteiro de entrevista semiestruturado, com as questões formuladas e feitas aos professores participantes; 2) no Apêndice B estão os termos de consentimento livre e esclarecido (TCLE) assinados; e, 3) no Apêndice C está o quadro resumo do levantamento bibliográfico feito na seção 2 dessa tese. Por fim, seguem dois anexos, um que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os cursos de matemática, bacharelado e licenciatura, e o segundo, que apresenta o Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

1 INTRODUÇÃO E PROBLEMÁTICA DA PESQUISA

O que quer que venha a ser é, em qualquer caso, resultado de uma certa composição de potencialidades presentes no campo de imanência do sujeito e, conseqüentemente, pode resultar de uma escolha que o sujeito faz diante de um certo quadro existencial dado (Pereira, 2000, p. 24).

Nessa primeira seção apresento meu memorial¹, que está pautado em minha origem familiar, certas vivências no âmbito da docência, algumas trajetórias percorridas, alguns percalços e aspectos formativos, todos esses permeados de nuances reflexivas. O texto segue com certos fatores que me levaram a pesquisar o tema professoralidade, a escolher o nicho de profissionais que colaborou com essa tese, os objetivos e a sua contribuição para a linha de pesquisa da formação de professores.

Eu sou filho de uma socióloga e um técnico agrícola. Não tive convívio com o meu pai e não posso falar muito dele, pois só fui conhecê-lo quando tinha uns 12 ou 14 anos. O que sei é que se trata de uma pessoa trabalhadora e esforçada, mesmo assim, não tive qualquer referência masculina, seja na infância ou na adolescência. Escrevo isso com muito pesar.

Quanto à minha mãe, o que posso dizer é que além de batalhadora e muito bem-educada pela minha avó, se esforçou muito para criar dois filhos pequenos, meu irmão e eu. Ela, servidora pública federal, hoje aposentada, sempre trabalhou fora e dentro de casa, pois meu pai havia abandonado a família quando eu tinha um ano de idade. Então, minha mãe ficou sozinha e com duas crianças, uma de quatro anos e outra de um ano de idade. Não foi fácil.

Mesmo com vários percalços, minha mãe pode nos dar uma educação baseada na compreensão, carinho e muito diálogo. Mesmo quando eu e meu irmão fazíamos muitas travessuras, nunca nos bateu, sempre nos colocava de castigo (sem os brinquedos que mais gostávamos ou sem sair de casa para brincar com os colegas na rua) e dialogava muito para termos a compreensão que fizemos algo que não deveríamos ter feito.

Ela sempre nos mostrou a importância dos estudos. Estudar e pagar as contas de casa estavam sempre em primeiro lugar. Por isso, nunca deixamos de estudar e, mesmo com uma única fonte de renda, pagamos tudo em dia. Meu irmão, por toda

¹ Nesta etapa onde é apresentado o memorial.

vida escolar, estudou na mesma escola pública. Uma escola militar muito conceituada em Belém no Pará (PA), onde havia uma árdua seleção para ingressar lá.

Ele foi aprovado e seguiu por lá a vida toda. Sempre gostou muito de estudar e sempre foi muito empenhado em avançar em seus estudos. Eu lembro que no desfile de 7 de setembro sempre era o primeiro, levando a bandeira do Brasil, e isso se dava por ter sido o melhor aluno daquele ano. Isso se tornou rotina, ano após ano, lograva êxito em seus estudos e em setembro, lá estava ele com a bandeira nacional. Todos acreditavam que seguiria a carreira militar, por influência da escola e dos demais colegas de classe. Ele chegou a fazer provas para a Escola Preparatória de Cadetes do Exército (EsPCEEx) e também fez prova para a Escola Preparatória de Cadetes do Ar (EPCAR). Até logrou êxito, mas o receio de ir para outra cidade, ficar longe da família e longe dos amigos o fez desistir de ir estudar fora do estado.

As aprovações sempre eram lembradas por minha mãe como forma de me incentivar aos estudos, mesmo assim, eu não era nem 20% do que ele foi na escola dele. Estudar, para mim, era um marasmo total e desprendia um esforço mental enorme. Eu não era o melhor estudante, tão pouco o melhor filho, nem o mais dedicado e muito menos o orgulho da família. Reprovei no segundo ano do ensino médio por não me adaptar a uma nova escola, mudei mais uma vez de escola, mas de toda forma, fui avançando de série e cheguei a ser aprovado no meu primeiro vestibular.

A aprovação foi para o curso de engenharia civil, ainda hoje, um curso muito disputado. Era a maior faculdade particular do Pará, cursei por quase dois anos. Não me identifiquei. Os motivos do meu abandono de curso, majoritariamente, foram dois. Primeiramente, os meus colegas de classe eram pessoas jovens, filhos de donos de construtoras no Pará, alguns pais tinham empreiteiras ou empresas do ramo da construção civil, eram integrados em seus grupos, onde falavam de suas viagens à Disney, viagens a outros países e de seus presentes recebidos (coisas caras que eu jamais imaginaria ter).

Fui percebendo que aquele não era o meu mundo, mesmo assim eu tentava me aproximar desses colegas de classe, mas não me sentia bem. Até que percebi o *bullying* que eles faziam comigo. Em uma situação normal, nos intervalos das aulas os alunos se reúnem no pátio da faculdade ou na lanchonete, em seus grupos de colegas e conversam entre si. Nessas situações, todas as vezes que eu me aproximava desse grupo de alunos, eles seguiam conversando, mas em inglês, pois

sabiam que eu ainda não havia aprendido nada dessa língua, então me excluía. E todas as tardes isso acontecia, assim, suportei até determinado dia e, entendendo que aquele não era o meu lugar, decidi abandonar o curso.

O segundo motivo para abandonar o curso surgiu quando conversei com a minha mãe sobre desistir. Deparei-me com outra situação que não sabia que estava acontecendo. Para o encerramento da matrícula, eu deveria estar em dia com as mensalidades da faculdade e, até aquele momento, estávamos sem pagar por três meses. Então, além de perceber que aquele ambiente era tóxico para mim, estava afetando a renda da minha família, dessa forma, por respeito aos esforços da minha mãe e considerando o cenário que eu passava com os colegas de classe, entendi que deixar aquele curso era melhor para todos nós.

Já no segundo semestre daquele ano e fora do curso de engenharia civil, eu consegui uma bolsa parcial para estudar num cursinho popular preparatório para vestibulares. Lá pude conhecer pessoas que viviam uma situação social bem próxima à minha e, através da dedicação aos estudos com colegas de cursinho, pude ser aprovado, ainda que na lista de repescagem², para o curso de licenciatura plena em matemática da Universidade do Estado do Pará (UEPA).

Então, a minha trajetória acadêmica, de fato, iniciou com meu ingresso em 1998, no curso de licenciatura plena em matemática, realizado na UEPA em Belém. A graduação foi um marco significativo na minha formação, quando me ofereceu conhecimentos diversos no campo da educação, sem falar no papel fundamental de vários professores na construção do meu interesse nas questões didáticas, de ensino e de aprendizagem. Concluí o curso em 2001 e, como todo recém formado, com muita vontade de começar as atividades³, mas certo de que a graduação era apenas o início e que ainda havia muito para aprender.

Em 2003, ingressei no curso de especialização em educação matemática pela mesma instituição em que cursei a graduação, conseguindo concluir todos os créditos em disciplinas e, mesmo faltando apenas a apresentação da monografia, não finalizei o curso.

² A repescagem é quando a faculdade em questão emite uma segunda lista de aprovados para o vestibular daquele curso, por não terem preenchido o total de vagas com a lista inicial.

³ O uso da palavra atividade, nessa etapa da tese, faz referência ao uso comum do termo.

Com a conclusão do curso de graduação, dei início às minhas atividades profissionais ministrando aulas pela UEPA, como professor horista⁴. As duas primeiras experiências foram nos *campi* dos municípios de Altamira (sudeste do Pará) e Igarapé – Açú (nordeste do Pará). Durante a atuação no *campus* de Igarapé-Açu, ainda inexperiente, me deparei com as primeiras dificuldades no exercício da docência, nesse momento senti a real necessidade de buscar uma base didática mais solidificada, mais profissional. Lá não houve receptividade da turma e, em acordo com a coordenação do curso, deixei a disciplina para outro colega concluir.

Ao retornar para Altamira, mas sem vínculo com a UEPA e depois de muitos currículos entregues em escolas públicas e particulares, tive a oportunidade de uma única aula-teste no cursinho da cidade, onde disseram-me o seguinte: “prepare uma aula do assunto que preferir, venha e ministre-a, se os alunos gostarem, você fica e caso não, sinto muito”.

Voltei para a quitinete que havia alugado, preparei a minha aula, estudei muito e, no dia seguinte, fui ao cursinho. Durante a aula, eu sempre via uma senhora passando pelos corredores e olhando para sala de aula, balançava a cabeça e fazia alguns acenos. Eu não entendia muito bem, não a conhecia e seguia com a aula. No final, muitos alunos gostaram e vieram falar comigo, me cumprimentando e elogiando a dinâmica da aula. Só no momento final que fui saber quem era aquela senhora. Era a pedagoga do cursinho, estava me avaliando e eu nem sabia disso.

Eu fui aprovado e fiquei no quadro de professores do cursinho. No início, eu tinha apenas uma turma, o que gerava pouca remuneração. Todo o período que passei ali foi sem carteira assinada, sem contrato formal, sem nada. Havia apenas um acordo de cavalheiros, onde quanto mais aula eu ministrasse, mais dinheiro eu ganharia. Então, o início foi árduo, mas com paciência, dedicação e muito trabalho vieram mais turmas e a remuneração foi melhorando.

Meses mais tarde o meu trabalho foi reconhecido, então fui convidado para ministrar aulas no polo da UEPA (ainda como professor horista) e, em seguida, na unidade da Universidade Federal do Pará (UFPA) como professor substituto, ainda na cidade de Altamira. As experiências foram nos cursos de matemática e pedagogia, com disciplinas de estatística e fundamentos teóricos e metodológicos do ensino de

⁴ O professor dito horista é aquele que não possui vínculo com a instituição. Ele apenas é contratado para uma disciplina. Quando a finaliza, entrega as notas e consolida a disciplina, é pago, e, assim, termina o contrato.

matemática, onde me dei muito bem com as turmas e com as respectivas coordenações de curso. Foi complicado ter que me dividir em três locais, quando eu tinha que ministrar estatística pela manhã, pela tarde eu atuava no preparatório para o vestibular e a noite eu estava em sala, no curso de pedagogia e discutindo temas sobre o ensino de matemática.

Após algum tempo, o cursinho onde eu atuava se tornou escola (Colégio Antônio Vieira) e abriu uma turma de cada série, desde a quinta série até o primeiro ano do ensino médio. Então, eu era o único professor de matemática desse colégio e, assim, passei a lecionar matemática para o nível fundamental. Foi um momento que eu precisei me adaptar.

Era um público totalmente diferente do eu já havia trabalhado. Foi necessária a adaptação da oralidade, da linguagem para um público juvenil, do material didático, do formato de aula, do modelo de avaliação, mas, sobretudo, do contato social, afinal, eram crianças e adolescentes que estavam ali, sob a minha responsabilidade.

Foi um desafio e tanto, pois eu ministrava aulas para todas essas turmas do colégio e, ainda, de noite para turmas de cursinho que funcionam no mesmo espaço físico. Enfim, fui adquirindo a experiência profissional que serviu como alicerce para a minha formação como educador. Isso ocorreu não apenas por essas várias aulas nesses diversos estabelecimentos, mas também ouvindo as pessoas ao meu redor, mantendo um bom relacionamento com todos e conhecendo o meu entorno.

Nessa trajetória profissional, mesmo rica em experiências culturais e educacionais, senti necessidade de ampliar os meus horizontes, desvendar novos conhecimentos, enfim, quis buscar mais qualificação. E com a intenção de dar continuidade a minha formação acadêmica, voltei a Belém para tentar ingressar na turma de 2007 de mestrado em educação matemática do, até então, Núcleo de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação Matemática e Científica (NPADC/UFGA).

Então, em meus planos, eu seria aluno do NPADC e já que meu vínculo com o cursinho havia se encerrado, seria contemplado com a bolsa e desenvolveria minha pesquisa em Belém. Não deu certo! Não tive êxito na seleção de mestrado e, conseqüentemente, não tinha bolsa e ainda estava desempregado.

Nesse mesmo ano, entendendo que o projeto submetido havia falhas, decidi aprimorá-lo. Li muito, estudei mais e reelaborei o projeto. Submetendo-o na seleção do ano seguinte, deu certo! Enfim, eu era aluno de mestrado e tinha um novo dilema

à minha frente: estudar coisas novas, fazer as disciplinas, conseguir os créditos e seguir com o projeto de pesquisa. Parece muito e era mesmo!

O mestrado foi um divisor de águas na construção da minha formação como professor, além de aprofundar meus conceitos acerca das estratégias educativas, passei a ter uma visão mais ampla da educação matemática, do dever do professor em classe e da matemática como ciência a ser estudada nas escolas.

Antes disso, no ano anterior à aprovação e devido ao fato de não ter sido aprovado na seleção de mestrado, participei de concurso para professor substituto na UEPA, onde fui aprovado e comecei a trabalhar nos *campi* do interior. Ou seja, eu me perguntava se daria conta de fazer o curso de mestrado, mesmo viajando pelos interiores do estado. Não foi fácil.

Para conseguir frequentar as aulas, desenvolver o projeto e ministrar as disciplinas de minha lotação na UEPA, solicitei que minha atuação como professor substituto fosse nos polos próximos à Belém, para que eu conseguisse obter os créditos e não faltar em muitas aulas. O chefe de departamento da época ajudou bastante, mesmo assim, os *campi* ficavam pouco mais de 100 km de distância da capital.

Eu vivia quase que em dois mundos, um deles era na UFPA, fazendo as disciplinas e desenvolvendo a fase inicial da pesquisa, outro mundo era o da docência no interior, e, para isso, eu tinha turmas nos municípios de São Miguel do Guamá e Moju. Era um corre-corre, mas entre idas e vindas, tudo deu certo. Assim fiquei durante o primeiro ano de mestrado, depois, consegui uma lotação na capital, então fiquei por Belém e, assim, o deslocamento era menor e tudo fluiu bem.

Os constantes debates e as discussões promovidas pelos professores durante as disciplinas no mestrado proporcionaram a construção de um aprendizado intenso e muito diferente do que já tinha vivido desde a graduação. O contato com excelentes professores, colegas de grupo de estudo/pesquisa e minha visão sobre a educação matemática me incentivaram a escrever a dissertação intitulada: “As dificuldades relacionadas à aprendizagem do conceito de vetor à luz da teoria dos registros de representação semiótica”, sob a orientação da Profa. Dra. Marisa Rosâni Abreu da Silveira (*in memoriam*), a qual tenho um grande carinho.

A defesa desta dissertação ocorreu em 15 de outubro de 2010, no dia que se comemora o dia do professor. Com o título de mestre pude ter novas oportunidades e outras portas se abriram para mim. Comecei a atuar em faculdades particulares, as

quais apresentam uma visão educacional muito diferente da universidade pública e isso me chocou. Contudo, entendi que era o meu ganha pão e segui. Nesse período, eu tinha dois vínculos, trabalhava de acordo com as regras celetistas⁵ e atuava como professor substituto na UEPA. A minha atuação nas instituições particulares foi diferente da forma que eu trabalhava na pública. Não havia possibilidade de fazer pesquisa, tudo era pautado no ensino. No âmbito da extensão universitária, a impressão era que todas as ações eram focadas em captar mais alunos para a instituição. Mesmo com vieses sobre a formação do aluno tão diferentes uma da outra, segui nas duas instituições.

Assim permaneceu, até que em 2013 o contrato de professor temporário se encerrou e fiquei atuando apenas nas faculdades particulares. Nesse mesmo ano, houve um concurso público para professor efetivo da UEPA. O certame abrangia diversos *campi* e me candidatei para o de Moju (distante 110 km de Belém) e fiquei em terceiro lugar. Então, devido a minha colocação no concurso, não fui chamado para assumir a vaga, contudo, nesse processo seletivo a banca avaliadora aprovava os cinco candidatos com a maior nota.

Logo que o primeiro lugar assumiu, houve um movimento solicitando uma demanda maior de professores de diversas áreas. Como fiquei em terceiro, fiquei aguardando o segundo lugar ser chamado. Ele foi chamado no final de 2014, mas não assumiu a vaga, pois havia sido aprovado em outra instituição, que era federal. Minha esperança por assumir a vaga pretendida já estava no fim, pois já estávamos no meio de 2015 e não havia nem sinal da reitoria em chamar os demais classificados.

Eis que no segundo semestre de 2015 recebo uma notificação de chamado para comparecer até a universidade e receber as instruções de documentação. A alegria foi total e muito agradecimento a Deus. Por fim, como o concurso ainda estava em vigor, providenciei a documentação necessária, apresentei ao setor responsável e tomei posse no dia 14 de outubro de 2015. Dessa forma, o mês de outubro ficou sendo um mês festivo para mim, devido a defesa do mestrado e a posse como servidor público.

Já como professor da UEPA, fui atuar no polo de Moju, onde tive que me adaptar, conhecer as turmas, técnicos e docentes de lá. Na segunda quinzena de novembro do mesmo ano, iniciaram os trâmites para eleição de coordenação do

⁵ No regime celetista, o contrato de trabalho funciona de acordo com a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT).

campus. Candidatei-me e fui eleito coordenador geral do *campus* de Moju (*campus* XIV). Mesmo sem qualquer experiência de gestão, encarei o desafio e fui adentrando ao mundo político da universidade pública. Esse foi o momento de classificar os servidores como confiáveis e não confiáveis. A gestão do *campus* foi um capítulo à parte que me trouxe alguns cabelos brancos e, certamente, alguns olhares alheios enviesados, foi uma empreitada que estava se iniciando, cheia de batalhas, mas de posicionamentos necessariamente firmes.

Consegui muitas parcerias locais, com docentes de outros *campi*, com professores da rede municipal e estadual, com a secretaria municipal de educação, houve promoção de oficinas didáticas e capacitações para diversos públicos, além das ações de extensão. Realizei algumas obras de revitalização, benfeitorias e ampliação de serviços no *campus* e colecionei amigos e adversários. Esses últimos, devido a se impressionarem com minha rápida ascensão, mas sei que muito do que consegui foi fruto das parcerias e de muito trabalho coletivo. Desse período, o que mais me orgulho é da ampliação do acervo bibliográfico disponível à comunidade e da aquisição de novos quadros de escrever, aparelhos de ar-condicionado e bebedouro industrial para o *campus*.

Ao término de meu mandato à frente da gestão do *campus* (2016-2017), fui convidado a assumir as ações da área da matemática no Centro de Ciências e Planetário do Pará. Trata-se de um grande projeto de extensão da UEPA, com espaço físico dedicado exclusivamente para execução desse projeto, com uma grande cúpula onde acontecem projeções do céu, constelações conhecidas e divulgação da ciência, além do espaço disponibilizar um auditório, um laboratório e um Centro de Ciências, o qual é dividido em várias áreas do conhecimento, como matemática, física, química, biologia e ciências, onde expomos materiais manipulativos e exploratórios sobre o avanço e aplicabilidade dessas áreas de conhecimento.

Atuar junto a um projeto tão grande como o Planetário e o Centro de Ciências, foi enriquecedor para a minha formação, pude ver a matemática aplicada de diversas formas e sendo bastante atrativa às crianças em idade escolar que ali frequentavam em visitas guiadas. O espaço também recebe periodicamente turmas de calouros da própria instituição.

Cada professor que atua nesse projeto tem uma carga horária destinada a ele, onde ocorrem orientações de alunos universitários, estagiários, bolsistas, voluntários e pesquisadores de outras instituições. Entre as atribuições de cada docente estava

a criação das atividades propostas aos visitantes, onde se apresenta cada uma das ciências de uma forma mais interativa, lúdica e cativante. O momento mais interessante do dia era ver as reações das crianças no envolvimento a cada uma das exposições e executando as atividades propostas por cada equipe de alunos.

Além disso, me aproximei das atividades do grupo de pesquisa Ciência, Tecnologia, Meio Ambiente e Educação Não formal (CTENF), que tem como líder a Profa. Dra. Sinaida Maria Vasconcelos. A professora deixa o grupo bem à vontade para novos ingressantes que se interessam pela temática e para compor o grupo. Este grupo é composto por alunos de graduação, de pós-graduação, egressos da graduação e docentes da UEPA. As reuniões ocorrem quinzenalmente e se dividem em reuniões de planejamento e de estudo, onde todos ficam livres para propor textos, participação em eventos, desenvolvimento de projetos, participação em editais e o que ocorrer.

Mesmo na UEPA, onde trabalho e ocorrem as reuniões, em que vários programas de pós-graduação já têm a sua história e mesmo que eu esteja envolvido com projetos de pesquisa, de extensão, ensino e orientação de pesquisas (Trabalhos de Conclusão de Curso - TCC), onde tive a oportunidade de ministrar aulas para os cursos de pedagogia, licenciatura em matemática, licenciatura em ciências naturais, tecnologia em comércio exterior, engenharia de produção, entre outros, isso tudo não me cativou a participar de um processo seletivo de doutorado.

Percebo que a vida profissional acadêmica⁶ nos cerca para obtermos uma qualificação maior, mais atual e mais aprimorada. Além da busca de uma maior titulação, estão em jogo as possibilidades de novos projetos de pesquisa, a institucionalização de ações/projetos diversos no âmbito acadêmico, a instauração de grupos de pesquisa, a criação de laboratórios, a participação em editais, conquistar bolsas de incentivo à pesquisa, visibilidade acadêmica e retorno financeiro.

Mesmo parecendo tudo tão convidativo e com certo retorno, sei que o processo não é fácil e confesso que isso não era de meu interesse, pois sempre fui de não acreditar muito em meu potencial e em meus feitos, algo muito próximo à síndrome

⁶ Aqui me refiro a servidores docentes de uma instituição de ensino superior pública ou particular.

do impostor⁷, contudo, desafiei-me a elaborar um bom projeto, muito incentivado por colegas da UEPA, para que pudesse concorrer a uma vaga de doutorado.

Então, ao longo de 2019 selecionei quatro programas de pós-graduação para participar das seletivas e, entre eles, fui aceito no programa de pós-graduação em educação da Universidade de São Paulo (USP) e no programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Para mim, foi um grande feito, fiquei muito feliz, mas apreensivo.

Na comissão avaliadora da USP, no ato da entrevista, estava o professor Doutor Manoel Oriosvaldo de Moura e na banca da UFSCar estava a Profa. Dra. Maria do Carmo de Sousa, juntamente com a Profa. Dra. Carmen Passos. Confesso que, após as entrevistas, fiquei com as pernas bambas, jamais imaginaria ser aprovado em duas instituições de tanto renome nacional, devido às suas produções acadêmico-científicas. Optei pela UFSCar e, desde 2020, sou aluno de Doutorado em Educação, na linha de educação matemática e sob a orientação da Profa. Dra. Maria do Carmo de Sousa.

Justo em 2020, ano de início da turma, minha filha Ana Rita Patrício faria o primeiro ano de vida, então passar um tempo longe dela, seria bem complicado e não poder estar junto dela nas primeiras descobertas do mundinho dela seria de partir o coração. Contudo, com o apoio da mãe dela, minha companheira Aline Ferreira, pude seguir com o plano de cursar o doutorado fora do Pará.

Mesmo sabendo que haveria muitas limitações e complicações em frequentar as aulas em um novo estado, em uma nova cidade e que eu estaria envolto em uma nova cultura, de relações sociais tão diferentes; decidi encarar o desafio, mesmo que sem saber (claramente) em que isso tudo afetaria minha relação com a Aline e muito menos a relação com a Ana Rita, segui. Ou seja, tudo era incerto. Desde a adaptação, a alimentação, a moradia, os amigos, o cotidiano, mas acima disso, tinham dois fatores: a solidão e a resiliência.

Encarei a solidão como um dos grandes desafios que seria superado com o tempo, mas já em terras paulistas. Mesmo distante de muitas pessoas que me queriam/querem bem, afinal sempre fui cercado de familiares que queriam o meu

⁷ Conforme Molina *et al.* (2023, p. 1): “A Síndrome do Impostor é um fenômeno caracterizado pela incapacidade de internalizar o próprio *status* e sucesso, e, portanto, tem um potencial significativo para afetar adversamente o desenvolvimento pessoal e profissional.”

progresso e confrades que torciam/torcem para o meu avanço pessoal, ainda assim, a caminhada não seria tranquila.

E, mesmo com o pensamento nas coisas boas que eu havia passado ao longo da minha trajetória, sempre vinha à tona algumas falas inconvenientes, do tipo: “você sabe que, da família, você foi o único que reprovou na escola e na faculdade?” Ou “você foi o único que ficou pulando de escola em escola, todos os demais, permaneceram na mesma escola, a vida toda!”

Ainda viriam frases piores, algo como: “como tu conseguistes passar no mestrado?” Ou ainda, “quem diria hein, você fazendo doutorado!” Havia sempre alguns questionamentos desse tipo, questionando a minha capacidade de avanço profissional ou até mesmo cognitivo. Talvez por eu ser aquele que nunca se negava a ajudar, aquele tipo de pessoa que não sabia dizer “não, não posso ajudar”, talvez por isso, digo, por não priorizar os meus quereres, me julgaram incapaz de seguir em frente.

Eu sempre fui aquele que estava disposto a abrir mão de uma atividade própria para ajudar outras pessoas em suas atividades. Mesmo sabendo que muitos não fariam o mesmo por mim. O fato é que muitos desses questionamentos, infelizmente, permaneceram em minha cabeça e acredito ter iniciado a tal síndrome do impostor. Enfim, nunca me achava capaz, competente ou até mesmo sagaz para seguir adiante.

Aquilo tudo, digo, toda aquela falta de credibilidade fez morada em mim e na minha mente. Mas, mesmo decidido a mudar, as coisas já estavam instauradas há muito tempo e essa mudança seria demorada. Sei disso, ainda não me dou bem com a falta de reforço positivo, mas a vida tem que seguir.

Então, concluir o mestrado, ser referência como professor de matemática na faculdade particular a qual trabalhei, empenhar-me para um concurso público, ser aprovado nesse concurso, ser efetivado na mesma instituição a qual me formei, atuar como docente nas mesmas salas de aula que no passado fui aluno, entendo serem uma série de vitórias em minha vida. Isso me emociona muito e refazer essa trajetória para expor aqui é, certamente, um momento especial para mim.

De certa forma, me faz ver que me tornei muito mais do que algumas pessoas pensavam de mim e do meu futuro. Hoje sou professor de uma instituição pública do estado do Pará, servidor efetivo, pai da Ana Rita Ferreira Patrício, mestre em educação em ciências e matemáticas pelo Instituto de Educação Matemática e Científica (IEMCI) da UFPA, fui aprovado em duas seleções de doutorado, em dois

dos maiores programas de educação do país (USP e UFSCar). E hoje, estou com uma pesquisa de doutorado pronta para defender e, futuramente, receber o título de doutor, sendo essa, a maior titulação de uma instituição de ensino superior.

Assim, entendendo todos os percalços, desde a infância, de crescer sem uma referência de pai, desde a adolescência, quando sempre ficava de recuperação e cheguei a reprovar de ano ou desde a fase de jovem adulto, quando muitos descreditaram de mim por ter escolhido priorizar o trabalho de entregador em uma distribuidora ao invés dos estudos no curso de matemática; mesmo entendendo tudo isso, hoje eu caminho para a frente e sigo de cabeça erguida. A tudo isso, atribuo o nome de resiliência.

Já estávamos em março de 2020 e o cenário era esse: eu já estava em São Carlos (SP) para a etapa inicial do doutorado, já havia feito o pedido de licença de minhas atividades docentes na UEPA e já havia feito a solicitação da bolsa de estudos, enfim, tudo estava se encaminhando bem, até que recebo uma notícia boa e outra ruim. A boa notícia era que a licença havia sido deliberada favoravelmente, mas a notícia ruim era que a bolsa demoraria a cair na conta. E lá se foram quase 11 meses esperando a bolsa e me mantendo com a pouca reserva que havia feito.

De toda forma, a matrícula já havia sido feita e eu já estava como aluno de doutorado regularmente matriculado e, lógico, havia toda aquela empolgação de início de curso em conhecer os colegas, realizar as disciplinas e ter a tão esperada aproximação com a orientadora. Quase que todo esse ímpeto se esvaiu com a notícia do início da pandemia, foi terrível.

O mundo mudou, as formas de se relacionar e interagir socialmente também. Todo o entusiasmo em conhecer novos colegas de turma e todo o mundo novo do doutorado esmoreceu, que pena. O primeiro e único contato presencial, o qual me apresentei, reuni e recebi as boas-vindas de minha orientadora ocorreu em uma sexta-feira e segunda-feira próximas, tudo parou, digo, as universidades fecharam as portas e restringiram o acesso, devido ao tal vírus.

Tudo passou por uma adaptação, onde esse redimensionamento trouxe sobrecarga aos entregadores de alimentos, escassez de pessoas nas ruas, nos mercados e nos shoppings. Ninguém saía de casa, aliás, muitos não colocavam os pés na rua, mas, para outros, era necessário e essencial sair de casa para ter o que comer. Assim, os que saíam de casa só tinham dois motivos: o labor e a saúde. Nunca se valorizou tanto a ciência, a saúde e os profissionais de saúde.

E, devido a valorizarmos a ciência, as pesquisas acadêmicas não poderiam parar. Antes mesmo de iniciarem as disciplinas no curso de doutorado, o Grupo de Pesquisa Formação Compartilhada de Professores Escola e Universidade (GPEFCom) já estava com suas atividades em andamento, mesmo que remotamente.

O grupo é liderado pela Profa. Maria do Carmo de Sousa e já existe desde 2012. Mesmo que os integrantes do grupo sejam muito receptivos e acolhedores, confesso que conhecer os colegas de grupo pela tela do notebook não foi a melhor experiência, mas o virtual possibilitou reunir pessoas que estavam distantes umas das outras, além de ampla divulgação de textos acadêmico-científicos. E foi assim, que tive contato com vários colegas de profissão que atuam nos diversos cantos do país.

Considerando que o grupo GPEFCom é composto, majoritariamente, por professores do âmbito escolar, mas também por professores universitários, torna-se importante que a atividade e a formação docente sejam investigadas, não como ação intimidadora à liberdade e à autonomia do professor, mas como forma de pesquisa e com o objetivo de aprimorá-la, descobrir demandas não atendidas e ainda, ouvir os atores envolvidos.

Dessa forma, atender a essas necessidades, em especial do âmbito acadêmico, foi um dos fatores motivadores para a realização desta pesquisa, haja vista que os professores participantes (entrevistados) são todos bacharéis em matemática. Cabe lembrar que nessa pesquisa esses bacharéis são nomeados como professores participantes e, para efeito de identificação, serão atribuídas numerações de 01 a 04.

Além disso, a pesquisa sobre a construção da professoralidade dessa classe de bacharéis torna-se inédita, considerando-se que durante o levantamento bibliográfico não foram encontradas teses ou dissertações que envolvessem esse público como principais participantes.

Acrescenta-se como mais um precedente motivador dessa pesquisa o fato de minha atuação profissional ser pautada, majoritariamente, em nível universitário, tendo assim, contato com diversos colegas bacharéis em matemática docentes e atuantes em instituições de ensino superior, assim como eu.

E nesse campo de prática docente, alguns questionamentos emergem como: por quais processos, esses docentes que atuam no nível superior, passam na construção de suas docências? Ou: como um bacharel se torna professor universitário? Enfim, perguntas que possam esclarecer como os bacharéis foram

parar em uma sala de aula onde se articulam tantos saberes didáticos/pedagógicos distintos e, até mesmo distintos de sua formação inicial.

Tendo em vista que sua formação acadêmica primeira não teve contribuições nos aspectos educativos, tão pouca articulação didático-formativa, como pode esse profissional estar à frente de uma turma, em uma sala de aula onde se preconiza parâmetros pedagógicos, competências, habilidades e processos avaliativos formais e não formais?

Mesmo que ainda tenhamos vários questionamentos, pois a pesquisa é constituída de inquietações, desde o início até o fim, essa tese tem como objetivo geral compreender, através das narrativas dos bacharéis em matemática, as trajetórias e as experiências advindas do âmbito profissional e/ou advindas do âmbito pessoal, que contribuíram para a constituição de sua professoralidade.

Os objetivos específicos que buscamos atender foram: 1) identificar quais aspectos do percurso formativo contribuíram para a constituição da professoralidade desses profissionais; 2) analisar, pautado em suas respostas, características que permeiam a constituição da professoralidade desses bacharéis; 3) estabelecer possíveis elos entre a constituição da professoralidade, a trajetória de formação e a atuação profissional.

Essa tese, então, é guiada pelo problema: **Como se constitui a professoralidade de professores universitários bacharéis em matemática?** E, para além de responder esse questionamento, entende-se que a presença desses professores participantes, aqui bacharéis em matemática, pode apontar uma tentativa de minimizar uma demanda não atendida em outras pesquisas de cunho acadêmico, sobretudo quando se deseja saber como é construída a professoralidade desses participantes e quais os aspectos mais contributivos nessa construção.

Assim, deixo claro que o pano de fundo dessa pesquisa é composto pelo tema professoralidade e pela contribuição dos professores participantes que, com suas narrativas, colaboraram para que pudéssemos conhecer o seu universo de atuação, sua trajetória, suas reflexões, suas experiências e um pouco da sua história de vida.

Esses profissionais bacharéis e o aprofundamento teórico nas produções que envolvem a professoralidade e o magistério superior, contribuíram para que apresentemos, com essa tese, os fatores mais contributivos à constituição da professoralidade desses bacharéis e as mudanças comportamentais que as vivências,

a trajetória e outros aspectos causaram em sua prática de ensino e desenvolvimento docente.

Sobretudo, essa tese busca, além de dar voz a esses bacharéis, apresentar como se constitui a professoralidade nessa classe docente, bem como expor a mudança comportamental imbuída com a construção de sua professoralidade de cada um dos professores participantes.

Assim, com a discussão de suas principais falas, juntamente a outras pesquisas e autores que amparam essa tese, buscou-se incorporar mais uma peculiaridade a esse tema, a qual se trata da mudança comportamental. Dessa forma, auxiliando a ampliar o que já fora discutido e exposto no campo da professoralidade, essa que trata de um movimento constante e majoritariamente iniciado de forma reflexiva, auto avaliativa e crítica de si, culminando, por vezes, em uma alteração de sua prática profissional, gerando aperfeiçoamento e polidez.

Dessa forma, essa pesquisa colabora com esse programa de pós-graduação em Educação, na linha Educação em Ciências e Matemática, eixo Educação Matemática, confirmando preceitos de autores do tema professoralidade e da linha de formação de professores. Auxilia, ainda, futuros pesquisadores que busquem ampliar ainda mais a capilaridade já posta do tema, atuando junto a outros profissionais, bacharéis ou não, com sua prática voltada ao magistério superior, assim, ajudando a formar novos graduandos.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A pesquisa serve como elemento de estímulo para o próprio desenvolvimento profissional do professor, universitário ou não (Freitas; Abreu, 2020, p. 174).

Essa seção de fundamentação teórica visa apresentar as produções acadêmicas que envolvem o eixo central dessa tese, principalmente a contribuição de autores brasileiros que discutem o tema; uma parcela da legislação vigente sobre a atuação do bacharel em matemática; e, a interlocução de conceitos sobre a professoralidade, o desenvolvimento docente e sua identidade.

Conhecer as produções nacionais que citam ou trazem em seu teor, o termo professoralidade é importante para saber as demandas atendidas por essas pesquisas. O referido termo é pauta desse levantamento para que se possa saber o quanto já foi pesquisado em teses e dissertações publicadas no Brasil. O fato de conhecer essas produções despertou o interesse em aprofundar a pesquisa sobre o termo e em sua abrangência.

As leituras dos artigos: “Aprendizagem docente: sua compreensão a partir das narrativas de professores” de Isaia (2008) e “Aprendizagem docente na educação superior: construções e tessituras da professoralidade” de Bolzan e Isaia (2006), impulsionaram a pesquisa do termo, essas, por terem sido as primeiras produções acessadas e fizeram com que o aprofundamento pudesse ser iniciado.

As autoras dos referidos artigos são professoras doutoras em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), bolsistas de produtividade em pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), nível 2 e atuam na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS). Elas têm várias publicações em parceria na área da educação, especificamente seus trabalhos falam sobre formação docente, narrativas e desenvolvimento profissional docente. Já orientaram vários trabalhos sobre a temática e desenvolveram diversos projetos de pesquisa e extensão.

2.1 LEVANTAMENTO E REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

O uso do termo professoralidade foi levado às plataformas do Catálogo Nacional de Teses e Dissertações (Capes) e ao Google Acadêmico. Desde o início a

plataforma da Capes apresentou atrasos e problemas em listar as publicações as quais o termo foi utilizado e, devido a isso, a plataforma do Google Acadêmico foi adotada como única base das informações dessa pesquisa.

A importância em pesquisar esse termo reside em compreender a relação de construção imbricada da professoralidade do docente (em início de carreira ou não), juntamente com a prática laboral de ser docente. Entende-se ser a dinâmica do trabalho fazendo parte da construção e do desenvolvimento do ser docente, e ao mesmo tempo, do aprimoramento do ser humano.

O período de busca do uso do termo compreende o ano de 1990 até 2020. Justifica-se essa delimitação temporal em atenção às referências de leituras realizadas e muitas fazem referência a uma obra de 1996, do autor Marcos Villela Pereira, então decidiu-se iniciar a pesquisa por menções ao termo dentro da mesma década (1990). Considera-se que a pesquisa deva ir até o ano de 2020, para que se conheça as produções atuais, a capilaridade do termo e as possíveis demandas a serem contempladas.

Então, nesse levantamento, que compreende os anos de 1990 a 2020, foram observadas 1.440 menções ao termo **professoralidade**, entre essas, artigos publicados em revistas e anais de eventos, trabalhos apresentados em eventos nas áreas de educação e outras áreas, bem como trabalhos de conclusão de curso, monografias, dissertações de mestrado e teses de doutorado.

Apresenta-se então as principais ocorrências do termo professoralidade durante o período que compreende essa catalogação de pesquisas, bem como algumas observações, as instituições dos autores desses trabalhos, o ano de publicação e o título do texto.

O primeiro trabalho em que se identificou o emprego do termo professoralidade foi o de Marcos Villela Pereira e trata-se da sua tese defendida em 1996. O autor, que concluiu sua pesquisa pela PUC-SP, relata muito de sua trajetória como docente, suas várias transformações e investidas acadêmicas, bem como sua mudança na condução da tarefa de formar professores. O trabalho trata da **professoralidade**, em sua gênese, sua escolha de tornar-se professor e do percurso trilhado durante a formação do **ser** professor.

A sua pergunta de pesquisa tem por base inquietações dos filósofos franceses Gilles Deleuze e Michel Foucault, quanto a “como se é professor?”, “como é ser professor” e “por que se é professor”. Seus questionamentos vão além do “o que é ser

professor”. Para tanto, Pereira (1996) parte de sua experiência pessoal, traz sua história de vida acadêmica e de vida pessoal, mas deixa claro que o trabalho não se trata de uma autobiografia. Este trabalho ganha destaque após sua defesa, pois serviu e ainda serve como referência para muitos pesquisadores que se interessaram pelo tema destacado: a professoralidade.

Nos anos que se seguiram, até 2002, foram poucos os trabalhos que trouxeram a professoralidade como temática. Muitos artigos publicados em revistas científicas (acadêmicas) e apresentação de trabalhos em eventos acadêmicos, mas poucas pesquisas do tipo dissertação de mestrado ou tese de doutorado com o tema foram executadas.

Já em 2003, Lilian Calaça da Silva e Angélica Vier Munhoz defenderam suas dissertações de mestrado na Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e na UFRGS, respectivamente, onde o termo professoralidade surge, mesmo que timidamente. As referidas pesquisadoras já citam o professor Marcos Villela Pereira como referência, quando se referem ao termo professoralidade ao longo de suas pesquisas.

Nos dois anos seguintes, em 2004 e 2005, a escassez de trabalhos com o tema se manteve. Apenas artigos em eventos e revistas traziam alguma relevância, contudo, nada aprofundado. Nesses anos, os artigos eram oriundos das áreas da saúde e educação, algo diferente dos anos anteriores.

Em 2006, houve uma expansão de trabalhos com o tema professoralidade, sejam artigos publicados em periódicos físicos ou digitais. Autores da região sul do país ganharam destaque. Enfatiza-se que aqui a orientação desses trabalhos foi realizada pelas pesquisadoras Doris Pires Vargas Bolzan e Valeska Maria Fortes de Oliveira, ambas docentes da UFSM.

As docentes seguiram como referência aos próximos trabalhos e pesquisas que enveredam/enveredaram pela professoralidade e pela formação de professores. Nesse mesmo ano, uma dissertação da área da gastronomia e uma tese na área da História, a qual citou Nóvoa (1995), também apareceram na pesquisa feita através da plataforma Google Acadêmico.

Em 2007, a pesquisa na plataforma apontou, inicialmente, um trabalho de conclusão de curso (TCC) de graduação em pedagogia da UFRGS de Francine Coelho Teixeira. O trabalho trazia Pereira (1996) como uma das principais referências e trabalhava os termos: professoralidade, identidade, subjetividade, personalidade, corporalidade, oralidade e contemporaneidade. A pesquisa, mesmo que inicial, visava

mesclar as trajetórias de formação docente da autora e de seus sujeitos de pesquisa, observando seus pontos em comum e suas formações quanto à professoralidade.

A autora fazia isso por meio de análises de dados coletados por suas entrevistas e reflexões de respostas dadas pelos sujeitos. Fontana (2000) e Junqueira Filho (1994) também foram utilizados como referências.

Ainda em 2007, a pesquisadora Maria Isabel da Cunha, da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) organizou artigos para o livro intitulado “Reflexões e Práticas em Pedagogia Universitária”, o qual no capítulo 10, “Construção da profissão docente/professoralidade em debate: desafios para educação superior”, as autoras Silvia Maria de Aguiar Isaia e Dóris Pires Vargas Bolzan (ambas docentes da UFSM), apresentaram que a formação de um docente ou de sua professoralidade passava por várias questões, tanto no campo pessoal ou no profissional, intrínsecas ou não ao profissional da educação. As autoras usaram produções próprias como referências, além de produções de Valeska Maria Fortes de Oliveira, Donald Schon, Maurice Tardif, entre outros.

A escassez de pesquisas mais específicas com o tema professoralidade voltou a ocorrer nos anos de 2008 e 2009. Nos referidos anos, concentraram-se artigos apresentados em eventos do tipo Educere, Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e submissões para revistas de programas de pós-graduação. Não apareceram dissertações e nem teses que envolvessem, de forma direta ou indireta, a questão da professoralidade.

Já em 2010, os artigos e dissertações concentraram-se em áreas da saúde, artes, educação física e química, contudo há uma ressalva quanto a dois trabalhos: a dissertação de mestrado de Angelita da Rocha Oliveira Ferreira (PUC-RS), intitulada: “Os professores da Educação Profissional: Sujeitos (re) inventados pela docência”. O trabalho versava sobre identidade docente, mas seu objetivo central tinha seu cerne dividido entre construção da identidade de docência, sentimento de pertencimento e a relação entre formação e prática docente. Seus sujeitos eram profissionais docentes que atuavam em cursos técnicos, os quais responderam questionários semiestruturados. Essa pesquisa utilizou como referência autores como Jean-Cloud Kaufmann, António Nóvoa, Maurice Tardif e Laurence Bardin.

O segundo trabalho que se destaca nesse ano de 2010 é o da pesquisadora Patrícia do Amaral Comarú (PUC-RS), de título: “Relações Intersubjetivas como experiências de formação: revisitando uma trajetória docente da educação superior”.

Trata-se de uma tese que teve entre os membros avaliadores as professoras Sílvia Maria de Aguiar Isaia e Valeska Maria Fortes de Oliveira, já citadas aqui como referências quanto à formação de professores, identidade docente, professoralidade, entre outros temas.

A tese concentrou-se na busca de relações intersubjetivas e relações focais entre a formação do sujeito professor, ações pedagógicas experienciadas e seu desenvolvimento profissional. Para tanto, apoiou-se em Abraham, Fiolux, Godson, Heller, Huberman, Josso e António Nóvoa. A tese foi construída através de relatos autobiográficos e de análises das respostas, de uma professora participante da pesquisa apresentada.

Apenas dois trabalhos se destacaram em 2011, um deles foi uma dissertação de mestrado de Cybelle Caroni, de título: “Como é ser professor de crianças de 1 a 2 anos? Um olhar crítico-reflexivo sobre uma realidade vivida”. A dissertação que teve o professor Doutor Marcos Villela Pereira (PUC-RS) como orientador, já citado aqui como referência acadêmica pelos trabalhos apresentados com o uso do termo professoralidade, que se baseou em Clermont Gauthier, Maurice Tardif, Hans-Georg Gadamer, Jorge Larrosa, Marie-Christine Josso, Jhon Dewey e Miguel Zabalza, buscou conhecer o processo **experiential** do tornar-se professor de crianças de 1 a 2 anos. Cybelle Caroni contou sua experiência com as crianças e analisou as respostas dadas pelos pais e/ou responsáveis de alunos (as).

O segundo trabalho trata-se da tese de Roberto Bernardino Junior, na área da odontologia. O autor buscou analisar os conhecimentos pedagógicos que os odontólogos, professores de curso de odontologia, possuíam para a prática da docência no ensino superior. Sua tese foi defendida pela UFU.

Quatro teses que trazem a temática da professoralidade foram defendidas em 2012. As pesquisadoras são: Denize Dalpiaz Antunes (PUC-RS), Renata Innecco Bittencourt de Carvalho (Universidade de Brasília – UnB), Ester Almeida Helmer (UFSCar) e Ana Carla Hollweg Powaczuk (UFSM).

Denize Antunes tinha a seguinte pergunta de pesquisa: como as Oficinas Pedagógicas de Trabalho Cooperativo podem contribuir para uma educação continuada mais humana e motivadora ao autoconhecimento? E, para respondê-la nesse estudo de caso contou com a participação de professores da rede estadual do Rio Grande do Sul (RS), atuantes em escolas da capital gaúcha. Ainda, quanto às atividades de coleta de dados, contou com diário das oficinas realizadas, registros

fotográficos e de áudios. A análise, que teve caráter subjetivo, foi dividida em momentos *a priori* e *a posteriori*.

Renata Innecco, por ser da área de comunicação social, centrou seus esforços em professores que atuavam no curso de comunicação social e seus recursos pedagógicos, bem como sua prática educacional, tendo em vista que, durante a formação acadêmica de bacharel, os mesmos não têm contato estreito com o campo pedagógico e o ato de ensinar. A coleta foi feita por alguns meios, tais como: questionários, entrevistas e observações em sala de aula. Os participantes da pesquisa foram professores e alunos do referido curso, proposto em duas Instituições de Ensino Superior (IES) da capital Brasília. A análise, subjetiva, permeou as motivações dos bacharéis, a aproximação com a área pedagógica, a influência de professores durante a graduação e atividades advindas do ensino em comunicação social.

Ester Helmer buscou na análise quantitativa e qualitativa responder o seu problema de pesquisa, o qual vinculava a profissionalidade docente a um processo dinâmico de destrezas, conhecimentos, atitudes e valores específicos de cada docente. Assim, para seus sujeitos de pesquisa (docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP), desenvolveu questionários com perguntas abertas e fechadas, bem como montagem de roteiro de entrevista. Baseou-se em obras oficiais do Ministério da Educação e Cultura, Selma Garrido Pimenta, António Nóvoa e Gislaine Rodrigues da Silva Masetto.

Ana Carla Powaczuk, para a construção de sua tese, teve como orientadora a Profa. Dra. Doris Bolzan (UFSM). A tese foi fundamentada na teoria Histórico Cultural, baseada em autores como Lev Vygotsky, Alexei Leontiev, Agnes Heller e outros. A pesquisa tem foco na tessitura da professoralidade universitária, referindo-se aos movimentos que o professor faz ao longo de sua trajetória de formação, seja no agir, no pensar e no sentir-se professor. Os sujeitos partícipes desta pesquisa são professores da UFSM, sejam estes experientes e oriundos de cursos de bacharelado ou não.

Em 2013, continuaram se destacando as produções da região sul do país. A maior parte das obras, que trazem em seu teor a professoralidade, tratam de egressos de cursos de bacharelado, ou seja, formações de não-professores. Aqui, além das representações sociais, as pesquisas mostram a identificação do profissional com a docência, o despertar do ensino e a identidade docente.

As pesquisadoras Ana Paula Baumann, Rejane Cavalheiro, Mirian Barbosa, Elsieni da Silva e Gislaine Aparecida Rossetto defenderam as suas respectivas teses nesse ano de 2013. Já Cybele Souza apresentou sua dissertação de mestrado na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

A tese de Gislaine Aparecida Rodrigues da Silva Rossetto, defendida pela UFSM, ganha destaque não apenas por ter sido orientada pela Profa. Dra. Doris Pires Bolzan ou por ter a professora Silvia Isaia, já mencionada como referência em diversos trabalhos sobre o tema, mas também por utilizar-se da teoria Histórico-Cultural a fim de alinhar sua tese, a qual versou sobre a atividade de estudo e autonomia no processo de produção da pesquisa.

Apenas duas teses e três dissertações foram defendidas em 2014 com a temática da professoralidade. Mesmo que em seus títulos não constem o termo, o escopo de sua versão final faz referência a autores que tratam da formação do professor.

Osmar Quim em sua tese apresentou a formação pedagógica do profissional da área de computação e suas mobilizações junto a sua atividade prática, estreitando a relação entre educação e informática. A tese de Leila Baptaglin buscou conhecer os processos formativos dos docentes que atuavam em cursos técnicos do ensino médio integrado, bem como identificar suas implicações na aprendizagem desses sujeitos. Essa tese teve a Profa. Dra. Doris Bolzan como orientadora e como aporte teórico vários autores da teoria Histórico-cultural.

As dissertações defendidas neste ano foram de Carla Silveira, Nelem Orlovski e Arita Duarte. A primeira envolveu professores da educação infantil, o conceito de **território pedagógico** e a constituição da profissionalidade desses sujeitos. A segunda dissertação ganha certa atenção nesse levantamento por envolver especificamente professores de matemática e foi uma das poucas pesquisas que trouxe esse docente como sujeito. A autora buscou respostas desses sujeitos à seguinte pergunta: Como o (a) senhor (a) se compreende/percebe professor (a) que ensina matemática nos anos iniciais? As análises desse estudo passaram pela fenomenologia, análise ideográfica e análise nomotética.

Um estudo de caso foi realizado por Arita Duarte (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense – IFSul) em sua dissertação de mestrado com o objetivo de compreender os impactos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), analisando as práticas de professoras

alfabetizadoras em uma escola municipal de Pelotas – RS. Nessa pesquisa, a autora contou com duas professoras da escola, a diretora e a coordenadora pedagógica. Ainda em 2014, Uady Rocha Sessim depositou sua breve, mas importante monografia de especialização com o título: “A professoralidade do não professor: percebendo a professoralização através das reflexões pós-aula”, na UFRGS.

Diferente de 2014, as pesquisas que se destacaram com o uso do termo professoralidade em 2015 não se concentraram no sul do país. Pesquisadores da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e da UFU também apresentaram trabalhos relevantes. Por exemplo, Kelen Buraslan Marcião defendeu sua tese sobre os impactos professorais quanto à mudança curricular no curso de medicina da UFAM. Para tanto, participaram da entrevista membros do colegiado do curso.

Já a pesquisadora Marly Kato, na UFU, utilizou as falas de seus sujeitos, docentes de agronomia, para compreender o aprendizado deles, as inter-relações entre formação, os saberes e as suas identidades profissionais. Ela utilizou em seu estudo autores como Pimenta (2005), Tardif (2002) e Cunha (2010) para ancorar sua pesquisa, evocando ao longo de sua dissertação o termo professoralidade.

O título da tese defendida por Ana Felícia Trindade na PUC-RS foi: “Pedagogia poética para a potência humana.” Sua tese foi construída de maneira atípica em meio acadêmico, com texto poético, limpo de rigor e flexível no sentimento e pensamento humano. Apresentou construções e desconstruções sobre uma docência potente e a expansão do pensamento humano. A pesquisa foi desenvolvida em uma escola municipal de Canoas, no estado do RS. O professor Doutor Marcos Villela compôs a comissão avaliadora dessa tese.

Na dissertação de Isabela Abrahão, defendida pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG), a pesquisadora buscou conhecer a criatividade na formação de professores, desde as necessidades, desejos e possibilidades dos estudantes de licenciatura, até identificar fatores inibidores e potencializadores de criatividade. Para a sua pesquisa, Isabela contou com a colaboração de alunos de vários cursos de licenciatura, em especial de artes visuais.

Ainda em 2015, Michele Rodrigues defendeu sua dissertação de mestrado, que teve como coorientadora a Profa. Dra. Ana Carla Powaczuk, já citada nesta tese. A pesquisa visava investigar as referências de gestão que influenciam os docentes iniciantes, quando atuantes, como gestores, em cursos de licenciatura na UFSM. O texto final possui caráter narrativo dissertativo.

Com o objetivo de verificar qual o perfil do professor de ciências, futuros egressos da UFPel, Caciele de Bastos sob a orientação do professor Robledo Gil, defendeu sua dissertação. Os sujeitos dessa investigação foram ingressantes do curso de ciências de 2012, os quais colaboraram com a pesquisa durante a disciplina de Estágio Supervisionado.

Já Elaine Serediuk buscou entender em sua dissertação os registros de prática educativas, bem como seus objetivos, pois os compreendia como dispositivos de subjetivação que provocam processos de singularidade ou padronização. Aqui, trata-se de uma pesquisa quanti-quali, onde os dados foram coletados através de questionário com perguntas abertas e fechadas, visando um mapeamento de práticas de 36 professores. Elaine fundamentou-se em Michel Foucault, Jorge Larrosa, Gilles Deleuze e outros.

Entre os anos de 2016 e 2020 evidencia-se o crescimento no número de produções acadêmicas, como dissertações e teses, que totalizaram um número de 25 trabalhos neste intervalo de cinco anos, enquanto que nos primeiros 25 anos em que se implementou o presente levantamento foram identificadas 32 produções. Assim, considerando-se a proporcionalidade de produções por ano, é possível inferir que tais números apontam para uma consolidação da temática professoralidade entre as pesquisas acadêmicas.

Neste ponto, é importante destacar que diante do elevado quantitativo de produções como dissertações e teses, optou-se por restringir a apresentação dos dados referentes ao período 2016 a 2020 no quadro resumo que está no Apêndice C, assim, o texto não ficará demasiado extenso e cansativo para o leitor.

É importante destacar que o referido quadro apresenta todas as ocorrências do período selecionado para este levantamento, destacando os quesitos: ano/período, autor/trabalho (ocorrência), instituição e breves observações.

Ainda sobre o quadro, cabe informar que, em que pese a reconhecida importância de trabalhos que tratam do termo professoralidade, aqueles que pouco exploraram o termo ou não se aprofundaram em tratá-lo, mesmo tendo sua contribuição, não integram o quadro resumo. Nele, majoritariamente estão concentrados os trabalhos/pesquisas que tiveram maior relevância, seja no trato do termo desse levantamento, seja no contributo de seu teor.

Ressalta-se que as informações e reflexões apresentadas nesta seção são oriundas de observações feitas pelo próprio autor deste trabalho e tratam de

peculiaridades ocorridas durante esse levantamento, bem como especificidades identificadas nos trabalhos que mais chamaram a atenção, seja devido a estrutura do trabalho (aqui, refere-se a estrutura como a forma de escrever, encadeamento das ideias e exposição dos argumentos), seja quanto à relevância da pesquisa feita, sua capilaridade, etc.

Quanto ao uso do termo pesquisado, observou-se que o mesmo foi apresentado em produções que envolvem diversas áreas, seja da saúde, do direito, das artes, da área de humanas, entre outras. O termo permeia um universo amplo e diversificado. Ele é desenvolvido como características de um profissional que se descobre docente, seja de um bacharel que se torna professor, de uma nutricionista que se identifica com o ato de ensinar, de uma artista que é cativada pela docência, ou pela gestora escolar envolta a desafios da sua profissão.

O termo também foi observado em narrativas de profissionais da educação e de outras áreas no sentido de **ouvir** sobre suas especificidades, projetos pessoais, objetivos alcançados e construções de sua forma de docência e, de maneira mais ampla, de sua professoralidade.

Esse termo apresenta-se numa continuidade que, ao longo da formação do profissional da educação (licenciado), certas características vão se tornando particulares e únicas de cada professor. Alguns trabalhos mostram isso de forma singular para cada profissional, seja ele oriundo da docência ou não.

Assim, nem todos despertam sua professoralidade ou a constroem de forma igual e tão pouco atuam de forma parecida. Isso evidencia as idiosincrasias na construção da professoralidade de cada profissional, mesclando saberes ímpares, seja dos aprendizados adquiridos ao longo da vivência em família, da profissão, do cotidiano e/ou das relações sociais. Conforme Tardif (2002, p. 265): “um professor tem uma história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo umas culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem”.

Entre os trabalhos identificados nesse levantamento, muitos tiveram bacharéis como sujeito pesquisado, contudo, nenhuma pesquisa teve como participantes bacharéis em matemática atuando como docentes no ensino superior, posto que entre os trabalhos relacionados, na área da matemática os participantes tinham como formação básica a pedagogia ou a licenciatura em matemática, e como campo de atuação a educação básica.

Compreende-se assim a importância de estudos que busquem conhecer as vivências e experiências construídas por bacharéis em matemática ao longo de suas trajetórias laborais, seu universo de trabalho, seu envolvimento com o lado escolar ou acadêmico, ou como lidam com o trato pedagógico, aqui refiro-me ao ato de ensinar, aprender e avaliar.

Observada a ausência dos bacharéis docentes nas pesquisas coletadas, surgiu o interesse em incluí-los como sujeitos convidados a participar desta pesquisa que envolve a professoralidade e, por meio de suas narrativas, torná-los **audíveis** ao expor um pouco de suas vivências, experiências e percursos trilhados. Dessa forma, será possível identificar as características comuns e perceber a contribuição de múltiplos fatores para a constituição individual de sua professoralidade.

O diferencial é atentar para o bacharel como um profissional que domina as práticas matemáticas, seu rigor nas regras, demonstrações e postulados. Isso não o faz professor, o faz dominante de uma ciência. Como vários outros profissionais, ele é conhecedor de uma área e de seus manejos, a manipula objetivando otimização e aplicação. Mas como esse bacharel se torna professor, facilitador do uso da matemática, do ensino e do aprendizado dela?

Partindo desses pressupostos, é pertinente a busca pela compreensão sobre o processo formativo do bacharel, a legislação de atuação deste profissional, o seu perfil, os campos de atuação, além de identificar aproximações e distanciamentos em relação ao licenciado em matemática. Essa discussão está apresentada no próximo subtópico desta seção.

2.2 A FORMAÇÃO E A ATUAÇÃO DO BACHAREL EM MATEMÁTICA E A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

Ao analisar o processo de construção da professoralidade entre bacharéis docentes na área da Matemática, se faz importante refletir sobre o processo formativo desses profissionais que, diferentemente daqueles que atuam na educação básica, não realizaram sua graduação em cursos de licenciatura, onde teoricamente vivenciariam ao longo dessa fase formativa inicial currículos e práticas que os fundamentariam para o exercício da docência, sem desconsiderar a importância de tantos outros espaços, momentos experiências e vivências.

Sabe-se que esse modelo de formação de professores, e mais especificamente de professores de matemática, tardou a se instituir no Brasil. Historicamente, em que pese o entendimento de que o ensino de conteúdos matemáticos já era praticado desde o período colonial, quando das aulas de Artilharia e Fortificações ministradas para turmas de formação militar, somente na década de trinta no século XX surgiram as primeiras faculdades com o objetivo de formar professores de matemática, simultaneamente com a implantação do sistema seriado de ensino (Valente, 2008).

Entretanto, esses cursos sempre concentraram sua atenção na formação de professores para atuação na educação básica, sem foco para a docência no ensino superior, desconsiderando estudos que desde o final do século passado discutiam o processo da formação docente, defendendo a pluralidade de conhecimentos que os professores devem construir ao longo do seu processo de formativo, que para além do domínio conceitual do conteúdo a ser ensinado, passa também pela formação didático-pedagógica.

Shulman (2014) ao categorizar os conhecimentos que um professor deveria combinar no exercício da docência, aponta que, para além do conhecimento do conteúdo, os conhecimentos pedagógico geral e pedagógico do conteúdo, somados ao conhecimento do currículo, dos alunos, dos contextos educacionais, dos fins, propósitos e valores da educação e de sua base histórica e filosófica, constituem as bases para “compreensão do professor, que é necessária para promover a compreensão entre os alunos” (p. 206). Para o autor:

Entre essas categorias, o conhecimento pedagógico do conteúdo é de especial interesse, porque identifica os distintos corpos de conhecimento necessários para ensinar. Ele representa a combinação de conteúdo e pedagogia no entendimento de como tópicos específicos, problemas ou questões são organizados, representados e adaptados para os diversos interesses e aptidões dos alunos, e apresentados no processo educacional em sala de aula (Shulman, 2014, p. 207).

De outro lado, ao longo da história, a legislação brasileira se isenta no que diz respeito à necessidade de formação didático-pedagógica do professor do ensino superior, a qual está centrada na competência científica, em detrimento da dimensão didático-pedagógica. Tal concepção parece se sustentar na ideia de que para esse nível de ensino o domínio dos conteúdos se sobrepõe às demais dimensões do processo de ensino-aprendizagem.

No que tange aos dispositivos legais referentes à formação dos profissionais da matemática (bacharel e licenciado), considerando como referência seu principal documento regulador, as DCNs para os cursos de matemática (bacharelado e licenciatura), é possível identificar aproximações e distinções entre os percursos formativos institucionais.

No que diz respeito aos conteúdos curriculares mínimos a serem abordados ao longo dos cursos de matemática, as DCNs propõem conteúdos comuns entre a licenciatura e o bacharelado, conforme pode-se visualizar no Quadro 1.

Quadro 1 - Conteúdos mínimos dos cursos de bacharelado e licenciatura em matemática

Conteúdos Curriculares – Matemática	
Bacharelado	Licenciatura
Cálculo Diferencial e Integral	Cálculo Diferencial e Integral
Álgebra	Fundamentos de Álgebra
Álgebra Linear	Álgebra Linear
Análise Matemática	Fundamentos de Análise
Análise Complexa	Fundamentos de Geometria
Geometria Diferencial	Geometria Analítica
Topologia	

Fonte: Brasil (2002).

Para além desses conteúdos comuns às duas modalidades, as DCNs (Brasil, 2002, p. 6) ainda preveem que os licenciandos cursem disciplinas que abordem:

- a) conteúdos matemáticos presentes na educação básica nas áreas de Álgebra, Geometria e Análise;
- b) conteúdos de áreas afins à Matemática, que são fontes originadoras de problemas e campos de aplicação de suas teorias;
- c) conteúdos da Ciência da Educação, da História e Filosofia das Ciências e da Matemática.

Ainda na licenciatura está prevista a inclusão nos conteúdos profissionais dos conteúdos da Educação Básica, considerando as DCNs para a formação de professores em nível superior, bem como as Diretrizes Nacionais para a Educação Básica e para o Ensino Médio.

As DCNs também definem a natureza da formação a ser desenvolvida entre os bacharéis em matemática, que seria: “uma sólida formação de conteúdos de Matemática e uma formação que lhes prepare para enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional” (Brasil, 2002, p.3).

Enquanto que para os licenciados está previsto que tenham:

[...] visão de seu papel social de educador e capacidade de se inserir em diversas realidades com sensibilidade para interpretar as ações dos educandos; visão da contribuição que a aprendizagem da Matemática pode oferecer à formação dos indivíduos para o exercício de sua cidadania; visão de que o conhecimento matemático pode e deve ser acessível a todos, e consciência de seu papel na superação dos preconceitos, traduzidos pela angústia, inércia ou rejeição, que muitas vezes ainda estão presentes no ensino-aprendizagem da disciplina (Brasil, 2002, p. 3).

No que tange as habilidades previstas para os egressos, diversas são comuns a bacharéis e licenciados, como por exemplo:

[...] capacidade de aprendizagem continuada, sendo sua prática profissional também fonte de produção de conhecimento; habilidade de identificar, formular e resolver problemas na sua área de aplicação, utilizando rigor lógico-científico na análise da situação-problema; participar de programas de formação continuada; realizar estudos de pós-graduação (Brasil, 2002, p. 3-4).

Existem, entretanto, competências e habilidades previstas exclusivamente para o licenciado em Matemática:

- a) elaborar propostas de ensino-aprendizagem de Matemática para a educação básica;
- b) analisar, selecionar e produzir materiais didáticos;
- c) analisar criticamente propostas curriculares de Matemática para a educação básica;
- d) desenvolver estratégias de ensino que favoreçam a criatividade, a autonomia e a flexibilidade do pensamento matemático dos educandos, buscando trabalhar com mais ênfase nos conceitos do que nas técnicas, fórmulas e algoritmos;
- e) perceber a prática docente de Matemática como um processo dinâmico, carregado de incertezas e conflitos, um espaço de criação e reflexão, onde novos conhecimentos são gerados e modificados continuamente;
- f) contribuir para a realização de projetos coletivos dentro da escola básica (Brasil, 2002, p. 4).

Considerando assim a perspectiva de Bolzan e Powaczuk (2016) no que diz respeito à construção da professoralidade como um processo que permeia a trajetória vivencial dos professores, abarcando não somente um percurso feito por esses sujeitos ou seu grupo, mas representando uma rede complexa de múltiplas relações estabelecidas em diversos espaços e tempos em que indivíduo constrói o seu ser professor.

Outro documento importante que trata do aspecto formativo docente é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996, p. 25), que contém dois artigos relacionados à formação para a prática da docência universitária:

Artigo 65 – A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.

Artigo 66 – A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Diante do enunciado nos referidos artigos da LDB, é interessante observar que não há indicação de formação específica para a questão didático-pedagógica, ficando em aberto o entendimento sobre em que exatamente se constitui a preparação para o exercício do magistério superior.

No entendimento de Pimenta e Anastasiou (2010), a LDB não concebe a pós-graduação como processo de formação para a docência no ensino superior, apenas a reduzindo a uma etapa que habilitaria ao exercício do magistério superior enquanto titulação acadêmica obrigatória.

Assim, considerando que o modelo formativo da pós-graduação *stricto sensu* tem ênfase no aprofundamento e especialização em campo específico do conhecimento, seria possível inferir que se formam nesses cursos pesquisadores com amplo domínio deste campo, mas, em contrapartida desprovidos de conhecimentos referentes à docência. De acordo com Teixeira (2007), tal situação se constitui em um paradoxo, uma vez que, em sua maioria, os profissionais egressos desses cursos exercerão a docência universitária como pesquisadores que ensinam, ou que tentam ensinar, e não como professores pesquisadores.

Ao discutir sobre a formação em nível de pós-graduação Cunha (2001, p. 80) defende que:

O professor ao fazer sua formação pós-graduada, via de regra, constrói uma competência técnico-científica em algum aspecto de seu campo de conhecimento, mas caminha com prejuízos rumo a uma visão mais ampla, abrangente e integrada de sociedade.

Tal situação é referendada pela ausência de políticas públicas de formação específica para o ingresso na carreira do magistério superior. Há, sim, exigência de titulação obtida no âmbito de programas de pós-graduação *stricto sensu*, em que o

processo formativo está embasado no campo de conhecimentos específicos da área de atuação. Em outros termos, o professor constrói competências técnico-científicas que lhe asseguram o domínio do conteúdo a ser ensinado, no entanto, a dimensão didático-pedagógica raramente é desenvolvida.

Para Bolzan e Powaczuk (2016), o percurso formativo docente na construção da professoralidade passa por um desenvolvimento profissional consistente e organizado institucionalmente, através da produção de sentidos e significados. As autoras reconhecem a importância da construção do conhecimento pedagógico compartilhado enquanto elemento constitutivo da professoralidade.

Sob essa ótica, se revela a importância da formação em nível institucional, seja na formação inicial, formação em serviço ou em nível de pós-graduação, enquanto momento de desenvolvimento profissional, dentro do processo constitutivo da professoralidade, quer seja entre docentes que atuem na educação básica ou superior.

Em que pese as especificidades do processo formativo do licenciado com vistas ao exercício da docência, e que tal preocupação não marca a formação do bacharel, as DCNs ao definirem a atuação dos egressos do bacharelado preveem a possibilidade da atuação destes na docência em nível universitário ao estabelecerem que os cursos de bacharelado “devem ter um programa flexível de forma a qualificar os seus graduados para a Pós-graduação visando a pesquisa e o ensino superior” (Brasil, 2002, p. 3).

Com essa possibilidade que se abre a partir das Diretrizes, é possível assumir a interpretação de Bolzan e Isaia (2010) quando chamam atenção para o fato de que nem sempre o ingresso na docência universitária é uma escolha, pois para alguns, tal opção é meramente circunstancial. Tal fato implica no entendimento de que nem todos os que ingressam na docência do ensino superior realmente querem ser professor, mas foram levados a esse lugar. Diante dessa realidade, se faz importante entender como o processo de construção da professoralidade se processa nesses bacharéis docentes.

2.3 PROFESSORALIDADE, DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE E IDENTIDADE DOCENTE - INTERLOCUÇÃO DE CONCEITOS

O desenvolvimento profissional, amplamente estudado e discutido por várias pesquisas, tem base em uma formação inicial, uma identidade formada e um aprimoramento funcional. Esse aprimoramento visa o aprofundamento daquela base solidificada no momento da formação primeira. Ainda assim, pode transpor barreiras encaradas como limitações impostas ou contraídas em algum momento da formação. Essa transposição amplia o fazer/pensar profissional, podendo agir sobre novos contextos, novas culturas e novos processos vivenciais.

De toda forma, a **identidade** é formada e o que se entende aqui é que o profissional foi abastecido/dotado de métodos, técnicas e até critérios para atuar naquela formação. Muitos parâmetros são definidos no percurso de atuação e de prática desta formação, onde eles vão se afunilando e sendo cancelados e fixados no profissional. Contudo, lembrar que a “identidade é um recorte do fluxo, em estado estável; é um conjunto de partes relativamente paradas” (Pereira, 2013, p.111), mesmo que, com efeito, envolva novos saberes, novas formas/modelos, novas reflexões e ampliação de conceitos.

No caso específico da docência, a identidade docente tem base na dimensão social e pessoal, envolvendo identificação com valores sociais, culturais e contextuais em um certo momento histórico, valores institucionais e vieses políticos e filosóficos também são considerados como parte da formação da identificação docente.

A identidade docente, como resultado de múltiplos fatores congregados que se formam e colaboram ao longo do exercício da profissão, se fixa e representa um momento da vida do profissional docente, o qual segue com essa combinação multifacetada podendo, ao longo da atuação e desenvolvimento profissional docente, ser acrescida ou modificada. Com outras palavras, atualizada.

O desenvolvimento profissional docente traz consigo algo mais externo do que interno. Refere-se ao aprimoramento da qualidade em diversas esferas e se considera:

[...] qualquer intenção sistemática de melhorar a prática profissional, crenças e conhecimentos profissionais, com o objetivo de aumentar a qualidade docente, de pesquisa e de gestão. Esse conceito inclui o diagnóstico técnico ou não de carências das necessidades atuais e futuras do professor como membro de um grupo profissional, e o desenvolvimento de políticas,

programas e atividades para a satisfação dessas necessidades profissionais (Imberón, 2004, p. 45).

Mesmo considerando tantas características que ajudam a definir os caminhos que tomam o desenvolvimento profissional docente, é possível entender que pode-se aproximar de (Oliveira-Formosinho, 2009, p. 226) quando:

[...] um processo contínuo de melhorias das práticas docentes, centrado no professor, ou num grupo de professores em interação, incluindo momentos formais e não formais, com a preocupação de promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades. Esta definição pressupõe que a grande finalidade dos processos de desenvolvimento profissional não é só o enriquecimento pessoal, mas também o benefício dos alunos. Pressupõe a procura de conhecimento prático sobre a questão central da relação entre aprendizagem profissional do professor e aprendizagem dos seus alunos, centrando-se no contexto profissional.

Dessa forma, ao considerar a contribuição acima, entende-se que há um empenho do próprio profissional em aprimorar não só a si mesmo, mas para atender uma série de situações advindas das relações internas de sala de aula. Sobre empenho, discute-se a intenção de promoção de formação continuada, que deveria ser ofertada pelas esferas superiores de gestão. E sobre as relações, muitas delas resultantes de tensões, pesamos que elas ultrapassam os muros das instituições e conectam os demais envolvidos no desenvolvimento profissional docente.

Esse aprimoramento profissional leva o docente a ampliar o seu olhar, transpor barreiras oriundas de crenças antigas fixadas, de referências ultrapassadas e, agora, melhoradas. Essa mudança de conceitos e atitudes, reflexionados em seus estudos e em sua prática profissional, vai moldando novas ações de ensino, novas discussões em sala, enfim, gerando novos olhares sobre a relação à própria prática de ensino, sobre o conhecimento adquirido e sobre a relação com o outro.

Em se tratando do magistério superior, onde há, majoritariamente, circulação de novas perspectivas teóricas, pode-se dizer que há uma demanda maior na produção de conhecimento que minimize os enfrentamentos das tensões do cotidiano em ambiente educacional. A busca pelo aprimoramento de conceitos, de definições e a proposição de novas práticas de ensino que possam auxiliar o docente, esbarram em condutas inflexíveis e rígidas desses professores.

Para dirimir alguns entraves, é necessário que o professor se permita refletir, avaliar suas experiências, sua conduta, rever as lacunas de sua formação e atualizar-

se. Não se quer aqui impor algo, mas o que se deseja é refletir sobre como podemos nos tornar um profissional melhor a cada dia e a cada formação complementar adquirida.

Por formação entende-se algo muito maior, que abrange não só a formação escolar, acadêmica e as pós-graduações. Soma-se a esse lado formal da formação o conhecimento não formalizado, advindo da cultura, do social, do convívio familiar, do ambiente laboral, de valores próprios e valores adquiridos com as experiências de vida, com as experiências do labor e da autorreflexão.

Considera-se ainda a importância do conhecimento pedagógico compartilhado e a aprendizagem docente como uma rede de atividades conjuntas (interpessoais) e individuais (intrapessoais) que se mesclam durante todo o processo de formação pessoal (Isaia; Bolzan, 2007). Sobre a pedagogia universitária, Bolzan e Isaia (2010, p. 16) entendem que este é:

[...] um campo de aprendizagem da docência que envolve a apropriação de conhecimentos, saberes e fazeres próprios ao magistério superior, estando vinculados à realidade concreta da atividade de ser professor em seus diversos campos de atuação e em seus respectivos domínios.

Pode-se considerar que a prática da docência no ensino superior, em muitos casos, se estagna com determinadas ações e ficam engessadas. Desde o comportamento docente, com o uso de mesmos materiais de ensino e até avaliações similares de ano após ano, como do comportamento da gestão superior. O que ocorre é que muitos autores defendem a desestabilização de ações docentes, colocando o professor em constante processo de reorganização didático-pedagógico, com fins à própria aprendizagem e renovação de olhares, materiais e reformulação de ideias.

Essa desestabilização é o primeiro passo para o processo reflexivo, sobretudo, auto reflexivo. A falta de reflexão sobre o vasto campo do que envolve a prática docente e até mesmo a relação professor-aluno, em muitos casos, é atribuída ao fato do professor não aceitar novas práticas/dinâmicas em sala de aula, a não aceitação de teorias e tão pouco entender a amplitude de outras teorias/teóricos.

Além disso, há considerações sobre as limitações docentes, como a falta de criatividade, de ações que visem solucionar problemas em sala de aula, de integração com os alunos e com a comunidade acadêmica, além da rejeição a utilização de novas tecnologias em sala de aula e ao aprimoramento profissional (Powaczuck, 2012).

A incorporação de novas ferramentas conceituais/teóricas pode gerar novos sentidos para a pedagogia universitária, para o magistério superior. Seria necessário pensar na inserção de novas produções no mundo da docência, onde essas poderiam somar-se a características professorais apreendidas pela experiência laboral e pela constante atualização de saberes.

O docente precisa saber sua função, sua colaboração e conhecer seu meio, o contexto que se encontra para articular seus conhecimentos e suas conhecidas formas de instruir e ensinar. Afinal, ele “precisa compreender que a prática educativa implica uma prática social, acadêmica e pedagógica” (Bolzan; Isaia, 2010, p. 22) e que é necessário refletir sobre a prática educativa indagando-se sobre a tomada de ações de ensino e avaliações pautadas nas relações criadas e no conhecimento difundido em sala de aula.

Esse é um processo de construção e desconstrução contínuo que envolve uma série de fatores e dimensões os quais fazem parte da composição desse docente, revendo práticas, conhecendo novos contextos, revisitando teorias e somando conhecimento, pois trata-se de uma aprendizagem ao longo das relações criadas e mantidas, mas sobretudo, renovadas e refeitas sob nova égide, afinal, vai além da formação e do desenvolvimento profissional docente.

Assim, pode-se entender que a professoralidade:

[...] abrange a intrínseca relação entre trajetória pessoal, profissional e percurso formativo, compreendendo um processo sistemático, organizado e autorreflexivo, envolvendo os percursos que vão desde a formação inicial, abarcando o exercício continuado da docência nos diversos espaços institucionais em que se desenrola (ISAIA; BOLZAN, 2004; 2005; 2007) (Powaczuck, 2012, p. 69).

Além disso, é uma formação que convida o docente a visitar seus percursos formativos, ao longo da carreira e da atuação profissional, identificando características de contribuam/contribuíram com outros elementos na construção da professoralidade. Isso é possível pelo dinamismo contínuo da autorreflexão e da inserção de novos aportes em sua prática laboral.

O ato contínuo de visitar suas práticas, conhecer seu público, rever seus saberes e conhecimentos é devido a questão temporal e ao contexto que o docente está inserido, pois, “é fundamental reconhecer que a professoralidade docente se

institui em um contexto; trata-se de uma prática que se dá num lugar e numa dimensão temporal” (da Cunha, 2018, p.9).

Da Cunha (2018) destaca além do contexto e da temporalidade, a tríade do magistério superior concebida em ensino, pesquisa e extensão. A referida autora critica que docentes das universidades são cooptados por fazer pesquisa em detrimento do ensino e da extensão. A autora ainda expõe que muito deve-se pela supervalorização da formação *stricto sensu*, além de exigências das instituições de ensino superior e progressões na carreira.

Contudo, a autora relembra a complexidade dos múltiplos contextos inseridos nas salas de aula das instituições, além da atenção à dimensão individual e subjetiva, bem como a dimensão coletiva e cultural inseridas nesses espaços, todas consideradas e refletidas durante a tessitura da professoralidade.

Afinal, para Pereira (2000, p. 32), a professoralidade “não é uma identidade que o sujeito constrói ou assume ou incorpora, mas, de outro modo, é uma diferença que o sujeito produz em si”. O autor ainda contribui adjetivando essa **diferença** causada no sujeito como instável, pois a professoralidade é uma condição de risco permanente de desequilíbrio, pois, “se for um estado estável, estagnado, redundaria numa identidade e o fluxo seria prejudicado” (Pereira, 2000, p. 32).

Entende-se, então, que a professoralidade é como uma trama que causa esse diferencial no ser, sujeito da educação, onde é atravessado/constituído por transformações diversas, em um agrupamento de ações mutantes de forma contínua. Cabe ao professor permitir-se, conhecer-se, reconhecer-se a cada nova inserção e, possivelmente, a cada mudança de comportamento. É consentir!

De toda forma, não se quer apresentar a ideia de que a constituição da professoralidade é composta de fatores externos, como que se afixando em um reflexo causado no docente. Ela configura-se contribuída por fatores internos e subjetivos do professor, formados por valores sociais, valores familiares natos e/ou adquiridos. Outros são oriundos das experiências, da formação inicial e da formação complementar, mas todos entranhados como estratos conectados e reformulados.

A professoralidade implica movimento, dinamismo e a um processo de (re)composição de si em figuras constantes que vai se (re)atualizando o sujeito transformando-se ao longo do tempo e fruto dos acontecimentos que o(a) professor(a) enfrenta e estabelece relações com o meio circundante, consigo próprio(a), com os outros e em contextos de vida pessoal, profissional e formativos (Morais; Nascimento; Silva Júnior, 2023, p. 96).

Postas algumas das definições de estruturas teóricas que permeiam essa tese e que contribuem para compreensão do tema central desse texto, segue-se ao método adotado que será tratado na seção seguinte, expondo além do aporte metodológico, o caminho seguido para que fosse possível alcançar as respostas para o roteiro de questões proposto.

3 METODOLOGIA DE PESQUISA

O sujeito que narra pode compreender-se, compreendendo o mundo. E compreendendo-se, compreende o outro (Bolzan, 2002, p. 76).

Nesta seção serão apresentadas as etapas cumpridas dessa tese, bem como, sua fundamentação metodológica. Essa tese, como já vista até aqui, não visa apresentar-se em formato narrativo e sim dissertativo. O uso das narrativas dos professores participantes, que foram respostas aos questionamentos do roteiro semiestruturado desta pesquisa, foram transcritas e fazem parte dessa tese.

A entrevista cedida por eles é parte integrante e importante do presente texto, assim, essa etapa tem a finalidade de conhecê-los primeiramente, as suas trajetórias pessoal e profissional, as suas experiências profissionais, experiências acadêmicas e suas formações complementares (pós-graduações), para, assim, analisar as trajetórias e experiências advindas do âmbito profissional ou pessoal, que contribuíram para a constituição da professoralidade e desenvolvimento profissional dos bacharéis em matemática, professores participantes desta pesquisa.

Essa pesquisa possui como temática: “A professoralidade de professores universitários bacharéis em matemática: trajetórias e experiências docentes”. O problema de pesquisa que se pretendeu responder foi: como se constitui a professoralidade de professores universitários bacharéis em matemática?

De forma a responder esse problema e adentrar na seara da professoralidade, decidiu-se, como fase inicial da pesquisa, conhecer/investigar pesquisas já realizadas sobre o tema professoralidade, em especial pesquisas já concluídas e associadas a programas de pós-graduação (majoritariamente programas em educação) de instituições de ensino superior públicas ou particulares.

Nessa etapa, a intenção foi identificar pesquisas já concluídas com o uso do termo **professoralidade**, sua forma de abordagem, características específicas das pesquisas, participantes envolvidos na pesquisa, bem como a origem do termo e as possíveis demandas que ainda não foram contempladas com os projetos concluídos.

Executado esse momento, catalogou-se as principais pesquisas, destacando: título do projeto, tipo de pesquisa (dissertação ou tese), o programa a qual está vinculado, o ano de defesa e o público envolvido. A catalogação foi feita, apresentada na seção anterior (seção 2) com algumas breves observações a cada uma das

pesquisas e, de forma resumida, exposta em um quadro que está no Apêndice C dessa tese.

Com o agrupamento dessas pesquisas, identificou-se certas demandas, então houve uma necessidade de redimensionar essa tese a fim de contemplar aspectos ainda pendentes nas pesquisas já realizadas. A demanda não atendida vista nessas pesquisas e escolhida como foco dessa tese se refere às trajetórias docentes, às experiências profissionais e pessoais no processo da constituição da professoralidade de bacharéis em matemática.

Assim, na intenção de compreender (para depois analisar) as trajetórias e as experiências vividas, ainda, outras nuances que poderiam contribuir para constituição da professoralidade de bacharéis em matemática e seu desenvolvimento docente, buscou-se identificar possíveis instituições de ensino superior (IES), as quais fossem locais de atuação desses bacharéis.

De início se pensou na UEPA, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) e na UFPA, nessa ordem, visto que o presente autor é professor efetivo da UEPA. Então, foi solicitada ao chefe do Departamento de Matemática, Estatística e Informática (DMEI) da UEPA, a lista de docentes que são vinculados a esse departamento, a fim de saber quantos são os professores que têm a formação de bacharel em matemática, atuantes ali.

O objetivo de ter professores participantes desta pesquisa atuantes na UEPA, justifica-se pelo fato do autor deste estudo ser professor efetivo do quadro desta instituição desde 2015, havendo, assim, certa proximidade com os esses colegas de departamento. Contudo, após vistas aos currículos *lattes* de todos os docentes da lista enviada pela chefia de departamento, identificou-se que não há qualquer docente desse departamento com formação em bacharelado em matemática, sendo todos licenciados em matemática, bacharéis em estatística, bacharéis em sistemas de informação ou bacharéis em engenharia.

Então, ao visitar o IFPA para verificar se em seu quadro docente existiam professores com a formação desejada para a entrevista, foi realizado contato com o professor do departamento responsável e identificou-se que a formação dos professores do IFPA era bem diversificada, mas sem qualquer bacharel em matemática.

Continuando a procura pelos bacharéis e em diálogo com um veterano professor de matemática efetivo da UEPA, ele indicou que fosse visitada a UFPA,

posto que era a única instituição pública que forma/formou profissionais bacharéis em matemática do estado do Pará.

Então, ao chegar na UFPA foi feito contato com a diretora da faculdade de matemática, a qual se mostrou solícita em conduzir a minuta da pesquisa aos colegas de seu departamento e, por fim, levou-a ao pleno departamental, onde, por livre demanda, alguns professores aceitaram participar da pesquisa, respondendo às questões da entrevista com data e hora marcadas.

A pesquisa foi desenvolvida de acordo com a aceitação e a colaboração dos professores. Através de suas narrativas foi possível conhecer mais sobre o profissional em questão, sua trajetória acadêmica, sua trajetória de vida e suas experiências. No que tange a atuação profissional dos participantes, identificou-se que todos são professores com larga experiência em ensino superior, atuantes majoritariamente na UFPA.

Para além de professores informantes participantes dessa pesquisa, no momento da entrevista, buscou-se proporcionar certo encorajamento para que a conversa ocorresse em um clima mais descontraído e os deixassem à vontade para suas contribuições reflexivo-críticas, seja em sua formação política, seja expondo sua formação social e/ou cultural; respeitando suas peculiaridades, suas singularidades, suas idiosincrasias e, fundamentalmente, sua história.

Assim, essa pesquisa intencionou máxima atenção ao professor participante, seja com a livre proposta de ser partícipe desse estudo, seja com suas narrativas geradas com o contato com o pesquisador, esse, respeitando sua trajetória, tempo e disponibilidade; bem como conhecer sua trajetória docente, conhecer suas experiências profissionais e sua cultura, a fim de analisar aspectos contributivos à constituição de sua professoralidade.

Portanto, esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa, por entender que:

A pesquisa qualitativa consiste em uma abordagem de investigação que considera a conexão do sujeito com o mundo e suas relações, não desconsiderando a subjetividade dos participantes do estudo nem do pesquisador, entendendo que não é possível o desenvolvimento de um trabalho asséptico (Mineiro; Alves da Silva; Gracia Ferreira, 2022, p. 207).

Ainda, por entender que as trajetórias e experiências vivenciadas pelos professores participantes envolvem aspectos de cultura oriundos de seus familiares,

influência de sua formação familiar e de sua formação profissional, optou-se por um viés da pesquisa qualitativa chamado abordagem sociocultural, tendo em vista que:

A abordagem narrativa sociocultural que se baseia no estudo qualitativo e se diferencia por analisar a atividade narrativa dos sujeitos colaboradores da pesquisa, a partir da realidade sociocultural que lhe é específica, é uma proposta construída por Bolzan (2001; 2002; 2006; 2009a), por meio dos estudos de Vygotsky (1995; 2007), Bakhtin (2009), Werstch (1993), Connelly e Clandinin (1995) e Freitas (2002; 2010) (Rodhen; Zancan, 2020, p. 4).

Portanto, trata-se de um processo de construção social e profissional (Bolzan, 2001; 2002; Isaia; Bolzan, 2007), além disso, a busca das narrativas por meio de entrevistas semiestruturadas foi a escolha para saber dos caminhos percorridos pelos bacharéis em matemática, professores participantes desta pesquisa.

Segundo Muylaert *et al.* (2014, p.194): “Esse tipo de entrevista visa encorajar e estimular o sujeito entrevistado (informante) a contar algo sobre algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social”, o entrevistador estimula o entrevistado à riqueza de detalhes do momento vivido e registrado em sua memória. Sem tanta interação, mas com confiabilidade mútua, ambos vão tecendo a história. Um deixando o outro à vontade para narrar o acontecido, e o que narra revivendo o que lhe marcou.

Quanto a questão central do entrevistador:

[...] deve fazer parte da experiência do entrevistado e possuir relevância social, pessoal ou comunitária; ser ampla, para permitir ao narrador desenvolver uma história longa, com situações iniciais, e percorrer o passado até chegar à atual circunstância; e evitar formulações indexadas, as quais se caracterizam como perguntas sobre quem faz o quê, quando, onde e o motivo (Moura; Nacarato, 2017, p. 18).

Além de ser destacado o contexto em que as situações relatadas e/ou experienciadas foram vividas pelos narradores, todos podem ou não conter cronologia. Cabe ao entrevistador, situar o leitor das narrativas se a cronologia foi exposta ou não nas falas dos participantes da pesquisa.

É importante destacar que na elaboração das questões do roteiro da entrevista semiestruturada, as quais foram feitas aos professores participantes da pesquisa, além de conter questões criadas previamente, foram previstos questionamentos ocasionais. Tais questões, aqui, foram classificadas como **oportunas**, ou seja, as quais surgiram no decorrer dos diálogos com os professores e que aparecem quando

o narrador toca em um tema, não o aprofunda, mas é do interesse do pesquisador, podendo, então, contribuir para a pesquisa.

Entende-se que esse formato permitiu aos professores momentos de rememoração e de aprofundamento em suas respostas, seja de seus percursos formativos, dos seus erros, dos seus acertos, dos seus desafios, dos seus avanços e retrocessos, mas sobretudo, de sua história, do seu caminhar.

Essa produção textual não buscou ser um momento estático de questões a serem respondidas, restritas e de pouco desenvolvimento; nem tanto de tímida interação entre pesquisador e professores participantes. Para esse momento de diálogo buscou-se o apreço, a empatia, a aproximação, a confiança e o respeito mútuos, entendendo ser criado um ambiente favorável para a busca de narrativas amplas e cheia de momentos importantes para o narrador e o entrevistador.

A construção dos momentos de proximidade entre o pesquisador e os professores participantes ocorreu de maneira articulada nas sessões de diálogos, que não deixaram de ser sessões reflexivas e auto reflexivas. Por fim, houve intimidade, pois, sem ela certamente as narrativas estariam comprometidas e sem verdade. Conforme Muylaert *et al.* (2014, p.197): “A construção da intimidade entre entrevistador e entrevistado permite ao pesquisador desprender-se do papel de controlar o discurso do participante”.

Buscou-se com os professores participantes um diálogo franco e fraterno e, com isso, conhecer suas memórias, experiências, trajetórias, para conhecer suas histórias (e estórias) contadas por esses professores. A entrevista seguiu um roteiro semiestruturado, com questões abertas e centralidade em: aspectos da experiência profissional; aprimoramento pessoal-profissional; respectivas trajetórias: de formação familiar, escolar e universitária; e, características peculiares do ato de ensinar, do processo de aprender e do trato pedagógico.

Quanto às etapas deste roteiro, entende-se que as mesmas não obedecem a um sequenciamento, em que pese sejam definidos tempos de experiências profissionais, trajetórias e/ou questionamentos distintos, pois que, nessa construção de narrativa, cada uma das vivências dos participantes têm uma participação destacada e importante, mas que podem ter ocorrido em momentos diferentes, sem prévia determinação de tempo ou sequência.

A intenção desse roteiro proposto aqui é corroborada por Moura e Nacarato (2017, p. 18) quando expõe que se trata de:

[...] um dispositivo para compreender os contextos em que as biografias foram construídas, os fatores que produzem mudanças e motivam às ações dos portadores da biografia, essa entrevista produz textos narrativos sobre as experiências das pessoas, expressando maneiras como os seres humanos vivem o mundo por meio de histórias pessoais, sociais e coletivas. Ela tem como objetivo incentivar a produção de uma narrativa pelo depoente.

Para tanto, antes mesmo da realização das entrevistas, as questões do roteiro foram apresentadas aos professores que aceitaram participar desta pesquisa para que pudessem ler as perguntas dos eixos criados e compreender que não seria colocá-los em qualquer situação desconfortável ou constrangedora, até mesmo por considerar as prerrogativas do comitê de ética da instituição.

Assim, feitas as apresentações iniciais e partilhado o bloco de questões do roteiro de entrevista, os professores participantes aceitaram responder às perguntas. As questões, para além de dados de identificação do professor participante, buscavam uma narrativa livre sobre suas experiências profissionais e pessoais, trajetória profissional e pessoal.

O primeiro eixo, intitulado “sobre a experiência profissional”, foi composto por seis questões abertas e objetivou conhecer a trajetória profissional, situações de superação, experiências da profissão e o cotidiano da prática laboral e a percepção de possíveis lacunas em sua formação.

O segundo eixo, intitulado “sobre o aprendizado pessoal-profissional”, foi composto com cinco questões de forma aberta e buscou saber a contribuição de sua formação, inicial ou complementar⁸ para sua prática pedagógica, a visão do professor participante sobre o ensino e a aprendizagem, as trajetórias percorridas e as experiências que o ajudaram em sua constituição como professor.

Essa estrutura e forma de abordagem é apoiada por Bolzan (2002, p.72) quando a autora diz que:

Essa abordagem tem como característica principal explicitar as relações entre a atividade humana e as situações institucionais, históricas e culturais nas quais se dá esta atividade, sem, no entanto, enfatizar uma análise psicológica dos achados.

⁸ Aqui, se entende como formação complementar todas as formações do tipo pós-graduação.

Evidencia-se assim os limites e abrangência do que se busca com essa forma de fazer pesquisa. Aqui cabe enfatizar que ao longo das falas dos professores novas perguntas foram feitas, sem que estivessem pré-estipuladas no roteiro da entrevista.

As respostas a essas perguntas ditas oportunas, como todas as outras do roteiro da entrevista, eram facultativas ao professor, ou seja, não havia qualquer obrigatoriedade ou compromisso em respondê-las, mas todas elas tinham o objetivo de certo aprofundamento na exposição da resposta anterior ou esclarecimento mais prático à resposta dada pelo professor participante.

Assim, mantendo como princípio de pesquisa o máximo respeito aos professores participantes e, em compreensão às orientações do CEP da UFSCar, foram seguidas às designações dadas por esse Comitê, visto que, além de obedecer a questões hierárquicas, essa tese manteve contato com os sujeitos da pesquisa.

O projeto de pesquisa foi submetido e aprovado pelo CEP da UFSCar, com o parecer de número 6.334.524, conforme Anexo 2 dessa tese. Assim, procedeu-se à elaboração e assinatura dos documentos oficiais: Termo de Confidencialidade e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que foram entregues aos professores participantes, tendo sido lidos e assinados em concordância com a participação na investigação. Todos os termos, devidamente assinados, estão no Apêndice B, dessa tese.

Para o tratamento dos dados coletados foi utilizada a técnica de análise de dados denominada análise do conteúdo, que se caracteriza por buscar o significado de materiais textuais oriundos da coleta de dados (Appolinário, 2009). O emprego do conjunto de técnicas denominado análise de conteúdo envolve várias etapas que visam estabelecer significação aos dados coletados (Minayo, 2001). Nesse processo de análise é possível identificar e descrever diversas etapas em que se organiza o processo de tratamento e análise dos dados.

Em síntese, pode-se afirmar que, ao adotar a técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2006), o processo de análise dos dados foi organizado em três etapas: 1) pré-análise; 2) exploração do material; e, 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A pré-análise corresponde à fase de organização do material a ser analisado na intenção de torná-lo operacional a partir da sistematização das ideias iniciais. Para Bardin (2006), quatro etapas compõe a fase de pré-análise, são elas: 1) leitura flutuante: estabelecimento de contato com os documentos gerados na coleta de

dados, representa o momento inicial, de aproximação e conhecimento dos textos; 2) escolha dos documentos: delimitação do que será analisado; 3) aproximação das questões e dos objetivos da pesquisa; e, 4) referenciação dos índices e elaboração de indicadores: definição de indicadores a partir de recortes de texto nos documentos de análise.

A exploração do material corresponde ao aprofundamento na análise do material, resultando na codificação e categorização dos dados em análise. A codificação resulta da transformação dos dados brutos do texto, que por “recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão” (Bardin, 2006, p. 103).

Na sequência, realiza-se a categorização, que diz respeito a classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, de reagrupamento por analogia, a partir de critérios previamente definidos. As categorias, “são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos sob um título genérico, agrupamento esse estabelecido em razão dos caracteres comuns destes elementos” (Bardin, 2006, p. 117).

Por fim, efetua-se o tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Nesta etapa deverá ser realizada a condensação e o destaque das informações para análise, culminando nas interpretações inferenciais. É o momento da intuição, da análise reflexiva e crítica. Além disso, há significativa demanda ao pesquisador no sentido de desvelar conteúdos latentes, o que requer além da criatividade, intuição e crítica, de acordo com Bardin (2006).

Assim, retomando a fase inicial do processo de análise adotado, cabe expor as primeiras impressões após a leitura flutuante, contudo, a fase da leitura só poderia ser feita após a reunião de todo o material escolhido para o tratamento das informações que, de fato, iria compor o *corpus* de análise.

Então formalizou-se todo o texto final, aqui trata-se da transcrição das narrativas cedidas pelos professores participantes. Optou-se pela transcrição integral das narrativas, sem fazer qualquer censura ou acréscimo ao que havia sido falado pelos professores. Dessa forma, consolidou-se como *corpus* de análise, todo o material transcrito, seguindo um sequenciamento de ordem das entrevistas cedidas. Iniciando com o primeiro professor a ser entrevistado, até chegar ao quarto professor.

Destaca-se que nem todos os questionamentos feitos foram respondidos diretamente seguidos de algum comentário ou aprofundamento do professor

participante, contudo, de forma subliminar, se pode alcançar respostas para o teor da pergunta. Então, de certa forma, pode-se dizer que todos os questionamentos previstos foram respondidos. Foram respondidos também questionamentos não previstos no roteiro de questões, os quais foram rotulados de pergunta oportuna.

Relembrando que o roteiro de entrevista foi composto por dois blocos de perguntas, totalizando 11 questionamentos e que o professor participante estava livre para, ao seu modo, respondê-las. Em nenhum momento das entrevistas o entrevistador teve o intuito de direcionar as respostas dos professores.

Então, após a leitura de todo material catalogado (narrativas transcritas), delimitado o que será analisado e descartando particularidades de âmbito familiar ou cunho muito pessoal, seguiu-se para salientar estruturas ou palavras que pudessem compor as categorias iniciais, como passo seguinte dessa natureza de análise.

Conforme Bolzan (2016, p. 48): “As categorias de análise representam a sistematização dos achados a partir das ideias/pensamentos/concepções expressos nas narrativas, em consonância com o embasamento teórico do estudo”. Para esse momento, torna-se essencial rever o problema da pesquisa e seus objetivos. Assim, após vistas ao que se quer alcançar com essa pesquisa e com efeito da leitura flutuante, chega-se às categorias iniciais, conforme pode-se observar no Quadro 2.

Quadro 2 - Categorias iniciais

Categorias iniciais
1. História
2. Possibilidade
3. Preparação
4. Lacunas formativas
5. Aprofundamento teórico
6. Carreira
7. Pessoas/ Comportamento como referência
8. Relação com o outro/ sociedade
9. Influência
10. Escolhas
11. Engajamento político
12. Oportunidade
13. Relato de experiência
14. Vivências
15. Prática profissional
16. Aprendizados
17. Autojulgamento
18. Autoavaliação
19. Comportamento próprio
20. Transformação pessoal ou profissional
21. Valores próprios
22. Criticidade

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

As categorias iniciais foram criadas de forma preliminar após a observação de estruturas ou palavras frequentes nas transcrições das narrativas dos professores participantes. Obedecendo os critérios chave para escolha dos dados conforme proposto por Bardin (2006), que são: exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência, devido ao grande número de categorias, cabe nortear cada uma delas (referenciação dos índices) a fim de perceber as similaridades, agrupá-las e formar novas categorias (elaboração dos indicadores), as quais serão chamadas de categorias intermediárias. Pode-se observar estas categorias no Quadro 3.

Quadro 3 - Categorias intermediárias

Categoria Inicial	Identificação Norteadora	Categoria Intermediária
História	Referente a trajetória de vida ou acadêmica	Trajetória de atuação profissional
Carreira	Explora a abrangência da atuação profissional	
Possibilidade	Denota as chances de crescimento profissional	
Preparação	Evidencia a persistência e dedicação	Movimentos formativos
Lacunas Formativas	Especifica a percepção de falhas na formação acadêmica	
Aprofundamento Teórico	Constitui a fase de estudo e aprimoramento acadêmico	
Pessoas/Comportamento como referência	Relato sobre pessoas ou comportamentos que serviram como exemplo a ser seguido	Aspectos comportamentais
Relação com o outro/Sociedade	Denota características oriundas da relação social	
Influência	Indica ascendência ou persuasão de outros	
Escolhas	Relativo a opções feitas ao longo da vida	Crenças
Engajamento Político	Evidencia algum posicionamento político	
Valores Próprios	Ilustra valores particulares, adquiridos ou repassados culturalmente ou no âmbito familiar	
Oportunidade	Explora as chances laborais ou não	Exercício da Prática Docente
Relato de Experiência	Exposição de particularidades, ações ou eventos que participou	
Prática Profissional	Referente ao exercício da profissão de bacharel	
Vivências	Constitui as condutas apresentadas/vividas durante a prática profissional ou pessoal	Relato de Experiência
Aprendizados	Mostra conhecimentos adquiridos ao longo de eventos do labor, convívio social ou ações vividas	
Autojulgamento	Indica o ato de julgar a conduta própria	Aspectos Auto reflexivos
Autoavaliação	Refere-se a avaliação da própria prática laboral	
Comportamento Próprio	Denotam falas quanto ao posicionamento frente a alguma situação vivenciada	Criticidade

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

As categorias finais estão ancoradas nas categorias iniciais e nas categorias intermediárias e, conforme Silva e Fossá (2015, p. 11) são: “construídas com intuito de respaldar as interpretações e inferir os resultados, as categorias finais representam

a síntese do aparato das significações, identificadas no decorrer da análise dos dados do estudo”. No Quadro 4 pode-se observar estas categorias finais.

Quadro 4 - Categorias finais

Categoria Intermediária	Identificação Norteadora	Categoria Final
Movimentos formativos	Ações, Cursos, Pós-Graduações que engrandeceram o currículo formal	Trajetória
Trajetória de atuação profissional	Atuação formal na universidade ou não que contribuíram à formação do professor participante	
Aspectos comportamentais	Valores enraizados que subsidiam ações ou comportamentos do professor participante	Aspectos Socioculturais
Crenças	Convicções adotadas ou adquiridas que possam servir de fundamento para alguma ação ou julgamento	
Exercício da Prática Docente	Atuação formal ou informal da função docente. Exercida em espaços formais ou informal de ensino que contribuíram para seu percurso formativo	Experiência
Relato de Experiência	Contação de ação que envolveu o professor participante, quando situação de ensino ou não.	
Aspectos Auto reflexivos	Referente à reflexão de ações próprias	Aspectos Auto Reflexivos
Criticidade	Atribui crítica a si próprio, quando está avaliando uma atitude própria	

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Dessa forma, o curso para chegar até as categorias finais foi conhecendo a maior incidência de ocorrências, após isso, considerou-se a exaustividade, a representatividade, a homogeneidade e a pertinência de estruturas similares ou repetidas. Assim, seguindo as orientações do método, foram criadas como categorias iniciais (22), depois as categorias intermediárias (8) para, por fim, agruparmos e chegarmos às (4) categorias finais. Essas últimas categorias estão assim definidas:

Quadro 5 - Definição das categorias finais

Categoria Final	Definição
Trajetória	Abrange trechos/excertos de uma formação maior/mais ampla (escolar/acadêmica/complementar) ou relativo a episódios de sua trajetória de vida, quase sempre

	voltadas ao trabalho ou atuação desse profissional.
Aspecto Auto Reflexivo	Caracterizada como um grupo de situações vividas/experenciadas pelo professor participante, o qual avalia a sua própria prática docente e/ou atitude social, ocorrida dentro ou fora de sala de aula. Trata-se de uma reflexão de si mesmo, seja comparando situações já experienciadas ou apenas reflexionando sobre uma circunstância. Há situações em que o professor participante atribui algum significado/adjetivo para o caso.
Experiência	Envolve possibilidades da prática profissional, oportunidades laborais ou não, relatos de convívio social ou particularidades de eventos ou ações que participou.
Aspecto Sociocultural	São extratos de narrativas alusivas a valores particulares, adquiridos/natos repassados culturalmente no âmbito familiar ou não. Também relativo a opções feitas ao longo da vida, baseadas em ensinamentos oriundos de 'pessoas de referências'. Pode haver características da relação social e/ou posicionamento político.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

A seção seguinte tratará de dois momentos. No primeiro, serão apresentados excertos das narrativas dos professores participantes, tais excertos são referentes às respostas dadas aos questionamentos feitos baseados no roteiro de entrevistas. A esses trechos, foram feitas associações com as categorias acima. O segundo momento tratará da discussão dos resultados coletados com as entrevistas.

4 ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES

Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática (Freire, 1991, p. 58).

Nessa seção será apresentado como foi o contato com os professores participantes, a aproximação com eles e os principais resultados alcançado com as entrevistas concedidas no dia e local agendados por cada um deles. As entrevistas foram cedidas de maneira formal ao longo do contato com os professores, respeitando os princípios da ética previstas pelo CEP da UFSCar. Os resultados serão apresentados de maneira individual, através de recortes das falas dos professores, separadas por categoria criada e, em seguida, será feita a discussão do teor central das narrativas mais significativas para esse estudo.

4.1 PRINCIPAIS RESULTADOS - PROFESSOR 01

Aqui apresentam-se os principais resultados alcançados (respostas) com a entrevista do Professor 01, o qual sugeriu que a entrevista ocorresse em sua sala de orientação e pesquisa, que fica na UFPA. Esse momento iniciou com falas descontraídas, tanto do Professor 01 como do entrevistador, a fim de conhecerem-se melhor.

A entrevista com o Professor 01 durou um pouco mais de 45 minutos e, de início, ele falou sobre sua formação de ensino primário em Porto de Moz, município da região do Xingu, no estado do Pará, onde nasceu e, com a contribuição do pai, foi alfabetizado em escola primária que ficava na cidade.

O professor relatou que precisava remar em canoa simples por duas horas até chegar à escola, visto que sua família não morava na área urbana da cidade. Aos oito anos de idade migrou para a capital Belém. A mudança se deu em busca de uma vida melhor e por falta de escolas para avançar nos estudos. Chegando à capital, já sabendo ler e com uma escrita regular, teve seus estudos em escolas públicas, por todo o primeiro grau e por todo o segundo grau.

Entende-se e optou-se por classificar esse movimento de deslocamento até a capital, buscando a continuidade nos estudos, como parte de sua **Trajetória**. Aqui,

compreende-se **Trajetória** como uma categoria de análise que integra excertos de uma formação maior (escolar/acadêmica) ou episódios de sua trajetória de vida.

Da mesma forma, classificou-se como parte de sua trajetória quando o trecho em que o professor menciona sua aprovação na seleção de mestrado:

Eu fiz o mestrado em matemática! Eu ingressei no mestrado em 1994. Em 1996 eu fiz concurso pra cá, pra universidade pra professor auxiliar, aí fui aprovado nesse concurso. Terminei o mestrado, dei alguns semestres de aula aqui na UFPA e imediatamente fui pro doutorado, isso já foi no ano 2000, voltei final de 2003 e estou aqui desempenhando minhas funções (Professor 01, 2023).

O ato de “desempenhar as funções”, exposto na fala acima, refere-se à prática de ensino exercida por ele após o concurso: “surgiu a possibilidade de entrar aqui como professor auxiliar, que não exigia nenhuma formação pedagógica, bastava que fosse graduado em matemática” (Professor 01, 2023). Também categorizado como Trajetória, afinal faz parte de sua carreira profissional.

Cabe destacar aqui que, em outra fala, o Professor 01 enfatiza que: “Eu nunca tive nenhuma disciplina pedagógica e não acho que isso tenha me feito falta”. Tratou-se esse trecho como um **Aspecto Auto Reflexivo**, afinal ele avalia a situação e, para alguns casos, adjetiva atribuindo valor a ela.

Incluiu-se nessa categoria de análise situações em que o professor participante avalia a sua própria prática docente e/ou atitude social, ocorrida dentro ou fora de sala de aula. Trata-se de uma reflexão de si mesmo, seja comparando situações já vividas ou apenas reflexionando sobre uma circunstância.

O fato de não ter cursado nenhuma disciplina pedagógica e mesmo assim ser aprovado em uma seleção federal para ser docente pode soar estranho, mas é avalizada pela própria instituição quando, em seu edital público, não exige qualquer formação pedagógica ou didática curricular.

Então, o candidato bacharel se torna professor quando é aprovado na seleção e tem a formação mínima exigida pelo certame. Aqui ainda pode-se mencionar o termo “bacharel-docente” já utilizado por outros pesquisadores (Barros; Dias; Cabral, 2019).

Situação de editais exigindo apenas uma formação mínima e sem qualquer formação pedagógica é bem discutível, tendo em vista que a própria instituição poderia proporcionar uma formação didática ao docente que ingressou na instituição. Até mesmo para que não ocorressem casos de autoavaliação equivocadas,

acreditando que a formação acadêmica inicial já seria o bastante para torná-lo um bom professor, conforme ressalta o trecho a seguir: “Eu era professor porque eu achava que eu deveria ser daquela forma, como eu me comportava! Eu me julgo e me julgava um bom professor” (Professor 01, 2023).

Com o tempo, o amadurecimento e muito estudo, o Professor 01 passou a compreender que a formação inicial precisava ser complementada:

Eu acho que eu tenho um conteúdo mais sólido hoje! Isso veio com o tempo de docência e, claro, o estudo... A gente nunca para de estudar... a gente sai, faz mestrado, doutorado, pós-doutorado, isso tudo vai acumulando, vai fazendo você refletir sobre as coisas lá de trás. A minha formação complementar (mestrado, doutorado, etc) contribuiu e muito (Professor 01, 2023).

E ainda, por mais que se possa dominar muitas disciplinas da sua mesma área, o profissional precisará entender que essa “completude do conhecimento” não existe, além disso, deve saber que muitas outras áreas podem contribuir para o currículo daquele aluno. Nesse sentido, o Professor 01 (2023) destaca que: “eu não vou dizer que eu tenho condições de ministrar qualquer disciplina do curso de matemática, mas, de matemática, sim! Mas existem cursos, por exemplo, como Educação Matemática... eu não tô preparado pra isso”.

Dessa forma, torna-se louvável reconhecer que o percurso trilhado é longo, que há muitas áreas para serem conhecidas, que se pode ter colaboração de muitas pessoas e extrair novos olhares sobre a mesma situação social, mudando o comportamento, refletindo e sendo mais flexível.

Daí, sai pra fazer o pós-doutorado... mesma coisa...e a experiência também é interessante... quando você sai pra fazer o pós-doutorado fora, é outra realidade pela qual você passa, né! É outra formação, até! Com quem você interage. Então, tudo isso aí, seguramente, serviu pra mim! A minha esposa é professora, a gente trocava muita experiência, troca muita experiência com relação a isso. Eu aprendi muito com ela, sobretudo, esse lado mais humano... quando eu era mais rigoroso... (Professor 01, 2023).

As experiências ao longo da vida podem proporcionar aprendizados que possibilitem a mudança de comportamentos ou podem apenas engrandecer nosso currículo, sem trazer qualquer alteração. Aqui, entende-se **Experiências** como uma categoria de análise que envolve possibilidades de prática profissional, oportunidades

laborais ou não, relatos de convívio social ou particularidades de eventos ou ações que participou.

Eu tive uma experiência no curso preparatório, na época, na Escola Técnica que chamava “pró-técnico”. Eu era aluno, aqui, de matemática, e aí surgiu a oportunidade de eu ministrar aula nesse cursinho preparatório, então, eu passei acho que um ano ou dois anos ministrando conteúdo do ensino fundamental. Foi a única experiência que eu tive (Professor 01, 2023).

Além dos trechos apresentados e categorizados aqui, o Professor 01 expressou por várias vezes sua indignação com outros temas que não foram classificados como parte de Trajetória, Aspectos auto reflexivos ou Experiências, as quais são três das categorias finais de análise adotadas nesse estudo.

As falas de indignação, ou até mesmo polêmicas, foram agrupadas e, para uma primeira análise, rotuladas de falas fortes. Segue alguns trechos extraídos da narrativa do Professor 01: “Eu não pensava em fazer matemática! Eu achava que eu poderia fazer engenharia, engenharia mecânica, mais especificamente! Porque eu achava que eu tinha jeito para lidar com as coisas e consertava as coisas” (Professor 01, 2023). Identificamos nessa fala a vontade inicial de fazer outro curso de graduação, no caso, o curso de engenharia mecânica.

A intenção do Professor 01 era ser aprovado neste curso de matemática para que pudesse migrar de curso logo depois. Acredita-se que não havia disponibilidade de vaga no curso pretendido e ele decidiu por cursar matemática. Na época desse tipo de processo seletivo, havia a possibilidade de troca de curso, caso o total de vagas não houvesse sido preenchido pelos candidatos ao curso. Era como uma segunda opção de curso. Ao processo, hoje em dia, damos o nome de mobilidade acadêmica, a qual pode variar dependendo da instituição de ensino superior.

Mesmo sem ser a primeira opção do Professor 01, ao cursar o bacharelado em matemática ele foi se identificando com o curso. Formou-se bacharel e se questionava:

Eu consegui me formar, terminar o bacharelado e aí eu me perguntei: “e agora, o que eu vou fazer? Porque o bacharel... ele... ele não tá preparado pra nada! Aqui! Não tá preparado pra absolutamente nada! Não tá preparado pra dar aula, não tem espaço no mercado de trabalho pra dar aula. Isso a nível médio, porque existe toda uma legislação que acolhe o nível médio pra baixo, é o licenciado, pedagogo etc. e tal. Mas o bacharel não tem esse espaço (Professor 01, 2023).

Mediante a situação exposta, decidiu investir na formação que abraçou. Fez concurso para professor efetivo e foi aprovado, conforme pode-se observar no trecho a seguir: “surgiu a possibilidade de entrar aqui como professor auxiliar, que não exigia nenhuma formação pedagógica, bastava que fosse graduado em matemática... e aí, foi o que aconteceu” (Professor 01, 2023).

Contudo, cabe um destaque bem relevante aqui quando o professor menciona sobre a atuação do bacharel em escolas: “as escolas não me aceitavam porque eu era bacharel! Eu tinha que ter uma formação pedagógica” (Professor 01, 2023). Infere-se aqui que a formação pedagógica tem mais importância para o âmbito escolar do que para o âmbito acadêmico. Tendo em vista que, como dito pelo professor, o concurso não exigia qualquer formação pedagógica do candidato, tão somente a graduação em matemática. Deve-se considerar aqui a legislação vigente, Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971 (Brasil, 1971), que preconizava a atuação do bacharel e do licenciado em escolas.

Já atuante no magistério superior, o professor ressalta que continua a não ter a formação pedagógica: “Não tenho uma formação pedagógica! Não tive! Em nenhum momento eu estudei a parte pedagógica da docência. O que eu faço é empírico” (Professor 01, 2023). Algo bem discutível, no entanto, o professor investiu em sua formação de bacharel e aprimorou os conhecimentos específicos da área da matemática quando foi aprovado no mestrado, depois seguiu para o doutorado e hoje já tem pós-doutorado.

4.2 PRINCIPAIS RESULTADOS - PROFESSOR 02

Nesta subseção serão tratados os principais resultados alcançados (respostas) com a entrevista cedida pelo Professor 02, o qual sugeriu que a entrevista ocorresse em sua sala de orientação e pesquisa, que fica na UFPA. Esse momento iniciou com falas descontraídas, tanto do Professor 02, quanto do entrevistador, a fim de conhecerem-se melhor.

Quanto ao segundo entrevistado, ele sugeriu que a entrevista ocorresse na UFPA, em sua sala de orientação e pesquisa em uma quarta-feira, dia 11 de outubro de 2023, às 15 horas. Nesse dia, hora e local marcado, o presente pesquisador encontrava-se lá, sendo muito bem recebido.

O roteiro de entrevista foi apresentado e destacou-se que ele está dividido em dois eixos, o intuito disso era que o professor percebesse o teor das questões e que, ao final da entrevista, por suas narrativas, seriam conhecidos seu percurso formativo, suas experiências, suas reflexões, e, por fim, um pouco de sua história.

E, como forma de atender as prerrogativas do CEP ao qual foi submetida essa tese, não houve a intenção de causar qualquer desconforto, comprometimento ético ou social ao professor participante. Ele concordou em responder todos os questionamentos do roteiro de entrevista, bem como usar suas narrativas nessa tese.

O Professor 02 nasceu em Macapá, na época, território do estado do Pará, onde fez todo o estudo primário, começando na primeira série, primeiro grau e segundo grau. Seu ensino médio foi um ensino médio técnico, onde formou-se em técnico em administração, mesmo sem saber direito do que se tratava ou em que poderia atuar.

Dias após terminar o curso técnico e no mesmo mês teve aprovação no vestibular da UFPA, prova que também era aplicada em Macapá, por ser território do Pará. Na época, em Macapá não havia universidade e, por isso, muitos alunos viajavam para Belém para participar de processos seletivos ou matricular-se em cursos preparatórios.

O professor relatou que não era comum alunos serem aprovados no mesmo ano do término do segundo grau, o mais comum era fazer um cursinho preparatório antes da aprovação. Mesmo sendo aprovado, o professor não considerou um grande mérito, ele justificou a aprovação, não apenas por gostar muito de matemática, mas pelo fato do curso de bacharelado em matemática não ser tão concorrido.

Antes da aprovação desse vestibular, cabe destacar que o Professor 02 por longo tempo do ensino escolar não gostava de matemática, nem era incentivado pelos professores e por seus familiares.

Ainda quando eu tava fazendo ensino médio, até o meu ensino fundamental todo, eu não gostava de matemática! Eu não gostava de matemática! Eu credito, hoje em dia, isso aos professores que tive, professoras, no caso! Talvez não souberam me estimular bem... O modo como era ensinado em casa, os meus pais não tinham muito tato, eles eram bem agressivos... Os meus pais. "Tu não sabe isso!!" Era mais ou menos assim (Professor 02, 2023).

Mesmo assim, sua trajetória mudaria ainda durante o ensino médio (na época, segundo grau), pois "quando eu fui pro segundo grau, já no segundo semestre, teve

um assunto lá que eu me identifiquei, gostei muito daquele assunto, estudei tudo. Identidades trigonométricas” (Professor 02, 2023). Destaca-se essa mudança pois, após isso, o professor passou a se dedicar e até a criar uma identificação com o estudo de matemática. Visto que relata:

Eu gostei tanto daquilo, cara...e por meio disso, eu fui tipo meio que reaprendendo o que eu tinha deixado de aprender no ensino médio... Digo, no primeiro grau, por não gostar. O gosto foi tanto que quando terminou o meu primeiro ano do segundo grau, eu pedi emprestado pra um aluno o livro que estava sendo usado no segundo ano e resolvi todo o livro, antes de começar o semestre. Aí eu me descobri gostando” (Professor 02, 2023).

Assim, identifica-se que o professor não tinha uma aptidão inicial para o estudo de matemática, muito menos o apreço por tornar-se professor. Apenas no segundo semestre do primeiro ano do segundo grau foi que ocorreu esse “despertar pela matemática”. O Professor 02 enaltece bastante um grande professor que teve durante o segundo grau e também atribui a ele o seu interesse pela matemática:

Eu credito isso ao professor de matemática que eu tive durante todo o ensino médio, professor Manoel Melo. Ele tinha um carisma, todo mundo gostava muito dele, tanto que ele foi o paraninfo da nossa turma e ele tinha um carisma muito estranho, sabe? Ele cativava as pessoas... a gente ficava... eu, pelo menos, ficava preso nas aulas dele, prendia minha atenção e ele foi meu professor no primeiro, no segundo e no terceiro ano (Professor 02, 2023).

Assim, percebe-se a dedicação do professor em querer seu aprimoramento nos estudos e a influência do professor Manoel Melo. Tal dedicação o levou a passar no vestibular sem dificuldades para o curso pretendido, que foi bacharelado em matemática. Busca-se demonstrar aqui a importância de bons professores ao longo dos estudos escolares, e que esses possam servir de modelo para seguir na própria caminhada e, claro, impactando positivamente a trajetória a ser trilhada.

O fato do Professor 02 estar tão envolvido com a matemática o fez trilhar o caminho universitário: “eu estudava tanta matemática, tanta matemática, que quando eu fiz o vestibular foi um passeio pra mim...resolvi fazer pra bacharelado em matemática e passei! E aí, eu vim pra cá. Isso foi em 1984” (Professor 02). Entende-se que falas assim estão associadas à categoria de análise intitulada **Trajetória**, a qual abrange trechos/excertos de uma formação maior/mais ampla (escolar/acadêmica/complementar) ou episódios de sua trajetória de vida, quase sempre voltados ao trabalho ou à atuação desse profissional.

Outro exemplo que se entende que faz parte dessa categoria refere-se ao trecho da narrativa do professor alusivo ao concurso para professor efetivo da UFPA, quando menciona que se dedicou para aprovação nessa seletiva:

Eu me preparei, vim, passei! Eu fui um dos primeiros colocados, fiquei eu acho que um ano aqui e pedi licença pra terminar o meu mestrado. Aí me deram uma licença para terminar o mestrado e começar o doutorado (Professor 02, 2023).

O professor utiliza o termo **vim**, pois já estava na USP, em São Paulo, cursando o mestrado sob orientação do professor Doutor José Miguel Martins Veloso, então ele voltou a Belém para realização da seleção. Na época, havia poucos profissionais com a qualificação de mestre e/ou doutor no curso de bacharelado em matemática. Houve uma espécie de busca ativa para propagar o certame, buscando profissionais para o preenchimento das vagas.

Já com doutorado e depois de um longo período atuando pela UFPA, o Professor 02 se propôs a continuar as pesquisas e partiu para o pós-doutorado na USP, mesma instituição que realizou suas investigações de mestrado e doutorado. Lá teve a supervisão do professor Ivan Chestakov, que ainda hoje é referência em matemática e tem a admiração do Professor 02.

O Chestakov é um cara genial, genial, genial mesmo! Ele é professor na USP hoje em dia, ele poderia ser professor em qualquer lugar do mundo. Uma humildade muito grande. Ele foi uma grande influência pra mim, nisso aí... a maneira de como fazer matemática, de como se portar (Professor 02, 2023).

Destaca-se aqui esse trecho da narrativa do Professor 02, entendendo que sua formação no pós-doutorado faz parte de sua trajetória formativa. Além disso, sua aproximação com o professor russo citado anteriormente, o fez tê-lo como padrão a ser seguido, seja de conduta profissional de um matemático, como também de pessoa mais simples e humilde.

O Professor 02, ao longo de sua narrativa, menciona várias vezes que segue imitando muitos de seus professores, sejam esses da graduação ou da formação complementar (pós-graduações) que fez: “eu meio que imito o jeito desses professores: da professora Eunice e do professor Irandi. Principalmente do professor Irandi, que é a disciplina que eu mais ministro” (Professor 02, 2023).

Essa forma de imitar o docente, praticada pelo Professor 02 e por muitos em início de carreira, onde nos apegamos aos bons hábitos e às boas práticas de ensino e conduta em sala de aula, também se estendeu às práticas de seu professor José Miguel Veloso. Onde, quando o Professor 02 ainda fazia graduação e envolveu-se demais com a criação do centro acadêmico de matemática, eis que o professor Veloso o conduz para retornar o foco nos estudos.

Um período de um ano...eu quase não estudei nada, fiquei só me dedicando a essas coisas.... Mas aí, apareceu o salvador! Foi o professor José Miguel Veloso. Ele me ofereceu uma bolsa de iniciação científica e foi com isso que eu larguei o DCE⁹. “Eu tenho que retomar minha vida, minha vida de estudante” e retomei de novo, e aí, por influência dele, eu fui fazer mestrado na USP, onde ele era professor lá (Professor 02, 2023).

Acredita-se que entre a narrativa do Professor 02 esse é apenas um dos excertos que traz um caráter **Auto Reflexivo**, onde o próprio professor examina a sua conduta ou ato ao longo de sua carreira ou sob uma situação vivida/experenciada.

Aqui **Aspectos Auto reflexivos** se caracterizam como uma categoria de análise e pode ser compreendida como situações em que o professor participante avalia a sua própria prática docente e/ou atitude social, ocorrida dentro ou fora de sala de aula. Trata-se de uma reflexão de si mesmo, seja comparando situações já vividas ou apenas reflexionando sobre uma circunstância.

Um exemplo disso é quando o Professor 02 manifesta a presença de lacunas ao longo de sua formação acadêmica, como nesse trecho de sua narrativa:

Ficaram lacunas pra minha prática profissional de ensino! Eu poderia, por exemplo, ter feito a licenciatura e eu poderia, inclusive, ter feito a licenciatura a distância, por exemplo, pra não ter que frequentar as aulas... eu posso fazer até hoje! As lacunas que eu via, na minha formação, eram lacunas matemáticas (Professor 02, 2023).

Tais lacunas são indiretamente ligadas ao fato de que “em algumas disciplinas era só eu, o aluno! Eles diziam para eu estudar e apresentar pra eles. Era mais complicado ainda porque eu não tinha ninguém me ensinando” (Professor 02, 2023).

Esses momentos auto reflexivos são pertinentes na fala do Professor 02, não apenas quando se refere a sua formação, mas também quando ele reflexiona sobre o seu comportamento em sala de aula e no trato com os alunos. Como nesse excerto:

⁹ Diretório Central de Estudantes (DCE).

Vejo uma mudança muito grande, atualmente! Eu acho assim, depois que eu conversei muito com colegas mais ligados a essa área de ensino e também analisando a minha prática mesmo... coisas que aconteceram aqui na faculdade... eu te digo mesmo, se eu pudesse voltar no tempo eu faria muita coisa diferente, eu faria muita coisa diferente mesmo! Por exemplo, assim, eu não gostava de aluno desinteressado, não gostava, não gostava! Eu me interessava por aqueles bons alunos, essa é (era) uma prática que eu acho errado, então isso eu mudaria bastante, esse meu jeito. É isso, eu acho que eu mudei com a experiência (Professor 02, 2023).

De fato, o trato com alunos desinteressados é desgastante para qualquer docente, podendo causar até adoecimento, essa é uma situação já bastante estudada por outros pesquisadores, mas o trecho destacado também chama a atenção para a mudança de comportamento do Professor 02.

As narrativas de transformação do profissional, bacharel-professor, são numerosas: “Hoje eu me vejo sim, mais preparado! Uma coisa que eu me vejo, assim, melhor, é emocionalmente mais preparado. Antes, certas atitudes me descontrolavam, por exemplo, quando pegava um aluno colando” (Professor 02, 2023).

A afetividade com os demais também é mencionada e também categorizada aqui como autorreflexão, como nos trechos:

Eu vejo o lado emocional, pra mim, eu melhorei muito nisso. Nesse jeito, nesse trato com os alunos. [...] uma coisa que melhorou muito pra mim, pra ser um professor melhor, foi no meu doutorado. [...] uma grande influência, pra mim, nessa minha, assim, mudança de ser mais compreensível, de se comportar, não se envolver tanto, foi a minha mulher (Professor 02, 2023).

Há fragmentos de sua narrativa bem marcantes, onde percebe-se com clareza sua mudança de postura, seja frente a uma turma de alunos, seja no convívio com demais colegas de trabalho. De toda forma, o professor se diz transformado com a prática. Talvez o trecho que torna mais evidente isso é: “A minha atitude é completamente diferente. Essa mudança se deu mais, é mais comportamental do que matemática. [...] se eu fosse voltar pra ser professor lá do começo, eu seria como eu sou agora” (Professor 02, 2023).

O Professor 02 também relatou suas experiências, das mencionadas, uma delas trata do período que esteve, juntamente com outros colegas, a frente da criação do Centro Acadêmico de Matemática (CAMAT) e da elaboração no DCE da UFPA, onde se dedicou a essas frentes, pois acabou se frustrando com o campo da prática de bacharel em matemática.

Ele sabia que era necessário avançar nos estudos para o mestrado e doutorado, pois queria atuar com pesquisas na matemática pura, além disso, já entendia que a legislação não o favorecia para uma futura atuação em ensino escolar.

O Professor 02, quando questionado sobre o tema planejamento, expôs outra experiência vivida na UFPA. Essa, quando participava do projeto Newton¹⁰ e quando coordenava o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR):

Quando eu fui trabalhar nesse projeto e quando eu também fui administrar o PARFOR, aí que eu fui lidar com essa questão do planejamento e aí, uma ou outra disciplina eu comecei a planejar melhor. Mas, antes eu não planejava não! Eu ia dando a matéria (Professor 02, 2023).

Aqui entende-se **Experiências** como uma categoria de análise que envolve possibilidades da prática profissional, oportunidades laborais ou não, relatos de convívio social ou particularidades de eventos ou ações que participou.

Por outro lado, também foram identificados vieses sociais de natureza cultural, o que se entende como uma categoria, intitulada **Aspectos Socioculturais**. A essa categoria atribui-se extratos de narrativas alusivas a valores particulares, adquiridos ou repassados culturalmente ou no âmbito familiar e também relativos a opções feitas ao longo da vida, baseados em ensinamentos oriundos de pessoas de referências. Por fim, envolve características da relação social e/ou posicionamento político.

Ao trecho a seguir, atribui-se a ideia de que o Professor 02 entendia que o fato de não planejar as aulas a serem ministradas por ele seria uma atitude corriqueira e padrão. Ou seja, não havia qualquer necessidade de se fazer um cronograma ou um planejamento formal da disciplina que seria praticada, conforme pode-se observar:

Eu até recentemente eu nunca planejava meus cursos, eu sabia que tinha que ensinar limite, derivada e integral, eu sabia isso! Aí eu pegava um livro, volume 1 do Guidorizzi e aí ensinava! Entendeu?! Eu ia dando as aulas, passava as provas, meio que imitando o que eu tinha feito (Professor 02, 2023).

Talvez a inexperiência e a cultura enraizada de ministrar ou participar de disciplinas assim, na sua época de aluno, o fez manter esse comportamento. Além disso, o professor pode ter visto que outros professores e/ou colegas de profissão não

¹⁰ Projeto que visa atender alunos dos diversos *campi* da UFPA, através de videoaulas.

atribuem valor a esse planejamento e seguiu com a prática de não fazer qualquer cronograma ou planejamento das aulas.

Em outro trecho, o Professor 02 reforça a convicção de manter um comportamento em sala de aula, com aulas sem qualquer tipo de papelzinho ou lembrete. Entende isso como uma fraqueza ou insegurança do docente.

Se eu for professor da universidade, eu vou ser assim, nunca eu vou dar aula com papelzinho aqui. Nunca!!” Então, por isso que eu te digo: isso foi marcante pra mim. E eu faço assim, hoje em dia. Eu, às vezes, até levo a minha aula preparada, como hoje eu levei. Tenho que ver um exercício ou outro, que eu não gravo, mas eu não fico olhando (Professor 02, 2023).

Surpreende nessa narrativa o fato do professor dizer “até levo minha aula preparada”, transparecendo alguma fragilidade ou inconsistência como professor. Sendo que, entende-se que o ato de ensinar prevê um planejamento, uma organização e uma preparação. Levar a aula planejada para sua sala não é demérito para ninguém, até transparece um ar de ordenação e atenção com os alunos.

Também se torna importante expor, ainda como resultados dessa pesquisa, algumas falas do Professor 02, as quais não compuseram qualquer uma das categorias acima destacadas, ou seja, são falas fortes que não se enquadraram como **Trajetória**, nem como **Aspectos Auto Reflexivos**, nem como **Experiências** e nem como **Aspectos Socioculturais**, mas são falas que contribuíram para discussão dos resultados, a qual será o título da próxima subseção desta tese.

O professor relata que em sua graduação haviam disciplinas optativas e uma única opção de disciplina pedagógica. Apesar de ter efetuado a matrícula e cursar tal disciplina, teve suas expectativas frustradas:

A gente tinha na nossa grade curricular do bacharelado algumas disciplinas optativas, teve uma delas que foi pedagógica, uma disciplina chamada... não sei se, “introdução a educação”, era algo assim, não lembro o nome. Eu nem entendia direito como era aquela coisa. Não foi uma disciplina, assim, que me deu um embasamento pra fazer uma coisa, por exemplo, “como eu faço um plano de ensino?” Eu tive dificuldade agora, eu não fazia plano de ensino. Aí eu peguei um que já tava feito, copiei e fiz! Mas essa disciplina que eu esperava isso dela, “eu vou aprender a fazer plano de ensino, vou aprender a fazer resenha...”, mas não sei fazer! Entendestes? Eu não tive formação nisso! A única disciplina que eu tive mesmo, assim, pedagógica, durante toda minha formação, toda, toda, toda, não só de graduação, mas de pós-graduação também foi essa, que foi desse modo: a gente discutia temas! Hoje em dia, eu te digo, eu sinto falta de uma disciplina assim, que tivesse me preparado pra essas coisas (Professor 02, 2023).

Pela fala do professor, percebe-se o valor que uma disciplina pedagógica tem e a falta que ela faz para a formação de um bacharel-docente que atua em magistério superior. O professor tem consciência disso, assim como entende a necessidade da formação pedagógica, das disciplinas de metodologia do ensino, estágio, etc, na preparação do profissional que está ajudando a formar.

Eu não me atrevo a pegar disciplinas como estágio! Por uma questão de ética, até. Eu não tive formação, entendeu? E eu nunca pego. Estágio, nem introdução a educação, metodologia do ensino da matemática... nunca pego, nunca pego porque não é a minha formação (Professor 02, 2023).

Contudo, mesmo respeitando a formação mais ampla desse futuro docente, com disciplinas de matemática e de educação, o Professor 02 defende uma licenciatura em matemática (seu campo de maior atuação) mais aprofundada na matemática:

Esse nosso aluno da licenciatura em matemática, ele precisa também ter uma formação mais avançada de matemática, pra ele saber que aquelas coisas que ele vai ensinar lá no ensino fundamental e médio, elas fazem parte de uma base de algo maior (Professor 02, 2023).

Por fim, há um reconhecimento do Professor 02 quanto a contribuição maior da matemática para o campo de atuação do licenciado em matemática. Infere-se aqui que a predileção do professor pela influência matemática deve-se à sua primeira formação ter sido feita no bacharelado.

4.3 PRINCIPAIS RESULTADOS - PROFESSOR 03

Nesta subseção serão abordados os principais resultados alcançados (respostas) com a entrevista cedida pelo Professor 03, o qual sugeriu que a entrevista ocorresse no dia 16 de outubro de 2023, na sala da direção do Instituto de Ciências Exatas e Naturais (ICEN), que fica na UFPA.

Antes de iniciar com as perguntas, surgiu um momento de descontração para ambos, a fim de que pudéssemos nos conhecer melhor e para que o professor pudesse inteirar-se do teor das questões do roteiro de entrevista

Então, foi apresentado o roteiro da entrevista, o qual foi dividido em dois eixos: um que tratou de sua experiência profissional e o outro que tratou do aprendizado

pessoal-profissional. Ainda, foi exposto que ao final da entrevista, por suas narrativas, seria conhecido o seu percurso formativo, experiências, reflexões e, dessa forma, um pouco de sua história.

Cabe destacar que, em atendimento às prerrogativas do CEP ao qual foi submetida essa tese, não houve a intenção de causar qualquer desconforto, comprometimento ético ou social ao professor participante. Ele concordou em responder todos os questionamentos do roteiro de entrevista, além das perguntas oportunas que não estavam previstas para essa entrevista, bem como usar suas narrativas nessa tese.

O Professor 03 nasceu em Belém, onde fez todo o estudo primário, primeiro e segundo grau. Ele relatou ter vindo de uma família de muito amor à cultura, às artes, à música e, principalmente, à ciência. Mencionou que a família tinha limitações financeiras, mas priorizavam os estudos em escola particular. Sua mãe e sua tia foram/são personagens de destaque e representação para sua primeira formação e para sua conduta social, humanista e, por (muitas) vezes, altruísta, conforme pode-se observar no trecho a seguir:

Como foi que eu parei como pesquisador- professor. É impossível eu abordar isso, sem falar da minha família, da minha mãe. Foi a pessoa que me inspirou o amor à ciência e à humanidade – Isso é importante dizer – foi a maior influência para que eu acabasse me tornando um pesquisador e o profissional que eu sou (Professor 03, 2023).

Nesse trecho, além do amor à ciência e à humanidade, destaque também para a designação utilizada pelo professor: **pesquisador-professor**. Salienta-se o fato dele ter se auto intitulado inicialmente como pesquisador e, depois, professor. Infere-se aqui, duas coisas: a primeira, trata da formação de bacharel, então ele pode entender como se todo bacharel tem a pesquisa como primeira atividade de formação, refiro-me a pesquisas na área da matemática, como em álgebra, em cálculo, em geometria, etc. A segunda, trata dele entender que se tornou muito mais que um professor: um pesquisador-professor. Tais inferências não são o cerne dessa pesquisa e, apesar da pauta apresentada nesse trecho provocar uma profícua discussão, optou-se por não se ater a ela.

Considerando então o despertar pela matemática, o Professor 03 relata que, ainda no primário, certa vez que chegou atrasado à sala de aula viu no quadro as primeiras contas envolvendo a divisão e, sem entender nada, questionou um colega

sobre o que estava no quadro. Então, o colega fez a ele uma breve explicação (mesmo sem entender muito), após isso e olhando fixamente para a resolução, o professor disse ter tido um *insight* na compreensão daqueles problemas que estavam postos ali:

Foi lá que eu comecei a descobrir a minha vocação pra matemática. Eu devia ter oito ou nove anos de idade, na quarta série do primário, nesse primário, eu já tive o começo de despertar o interesse pela matemática, de repente as coisas apareceram e eu comecei a entender aquele troço todo como funcionava (Professor 03, 2023).

Atribui-se à essa fala o primeiro passo do professor a esse despertar pela matemática, ainda se associa a categoria **Trajetória**, a qual abrange trechos/ excertos de uma formação maior/mais ampla (escolar/acadêmica/complementar) ou episódios de sua trajetória de vida, quase sempre voltadas ao trabalho ou para a atuação desse profissional.

Outro trecho que também se atribui a essa categoria, trata da aprovação no concurso para docente da UFPA, onde o professor só tinha 20 anos de idade e já estava atuando em cursos de graduação: “Eu tinha 20 anos, passei no concurso e fui dar aula já no curso de licenciatura em matemática, só com a graduação. Eu nunca fiz nenhuma cadeira da área pedagógica” (Professor 03, 2023).

O que mais se destaca não é somente a pouca idade do professor, então concursado, mas o fato de não ter feito qualquer disciplina pedagógica em seu curso de graduação. Ainda que não tenha sido ofertada qualquer disciplina assim, a instituição poderia ter capacitado o professor com cursos de formação didática. No entanto, em nenhum momento de sua narrativa, o professor relata ter sido convidado para uma formação desse tipo.

Mais uma vez, percebe-se que o edital de seleção para o concurso de docente do magistério superior não prevê uma formação didático-pedagógica do candidato ao certame e, tão somente, se atenta à formação mínima do profissional. Aqui, pode-se trazer à tona o fato de que, na época, haviam poucos candidatos com formação *stricto sensu*, então, se tornava mais fácil aceitar os bons candidatos com a formação mínima.

O professor mencionou que sua melhora na competência em matemática foi adquirida ao longo de sua formação complementar: “A minha competência em matemática, enquanto pesquisador e detentor do conhecimento que eu vou ensinar, elas vieram das minhas pós-graduações” (Professor 03, 2023). Assim, ressaltou a

importância do investimento na formação complementar, principalmente pelo fato do profissional atuar no magistério superior.

Por vezes, em sua narrativa, o Professor 03 faz reflexões de seu percurso profissional. Isso é muito interessante e contribui para como essa tese foi construída, ou seja, baseada em conhecer os percursos trilhados por esses bacharéis. Então, em muitas dessas reflexões, percebe-se a autocrítica, em uma espécie de reviver passagens de sua vida pessoal e profissional.

Por esses momentos e em vários outros, associam-se trechos à categoria de análise intitulada **Aspectos Auto Reflexivos**, a qual é caracterizada como um grupo de situações vividas/experenciadas pelo professor participante, o qual avalia a sua própria prática docente e/ou atitude social, ocorrida dentro ou fora de sala de aula. Trata-se de uma reflexão de si mesmo, seja comparando situações já experienciadas ou apenas reflexionando sobre uma circunstância. Em muitos excertos, o profissional atribui algum significado ou adjetivo para o ocorrido.

Um exemplo é quando ele se diz estudioso da matemática e das ciências, denotando a importância do estudo e de manter-se sempre estudando: “Eu era um bom aluno apenas, só que em matemática eu era, realmente, excelente. Eu era estudioso, mas o que eu gostava mesmo era matemática e ciências” (Professor 03, 2023).

Ainda em idade escolar, o professor relatou que a prática do judô, em especial seu mestre, lhe deu muitos ensinamentos de moral e disciplina. Em sua narrativa, comenta um caso em que teve que ministrar aulas particulares para a filha do mestre judoca. O avanço nos estudos da moça foi tanto, que ela tirou nota dez em matemática. O mestre atribuiu isso ao esforço dela mesma e ao Professor 03: “Tem ensinamentos do meu professor de judô que eu não me esqueço nunca, nunca” (Professor 03, 2023).

E sobre o êxito nas aulas particulares com a filha do mestre, o professor exaltou que: “Aquilo ali foi um vislumbre do que você pode ser enquanto professor, de como você pode impactar na vida dos outros como professor. A Jaqueline virou uma estrela pro pai dela, de esforço... Foi meu primeiro gosto como professor” (Professor 03, 2023).

Foi um comentário muito significativo, o qual apresenta não só um desenlace positivo, mas também um envolvimento profícuo com a futura profissão. Ali acredita-se que ele fez a escolha pela docência, mesmo sem a influência da mãe ou da tia.

Soma-se a isso, o seguinte trecho destacado aqui: “Quando cheguei no terceiro ano eu sabia o que eu amava e o que eu queria fazer. Eu fui parar no bacharelado porque eu amava matemática! Eu quero ser matemático! Eu quero ser professor” (Professor 03, 2023).

Foi uma decisão difícil de manter, pois pelo seu bom desempenho escolar e por suas boas notas ele seria capaz de ser aprovado em qualquer curso ofertado naquele vestibular. E, de todos os cursos, escolheu o bacharelado em matemática, o qual não era valorizado e nunca foi o curso de maior destaque na UFPA. De outra forma, também não era o curso que daria maior visibilidade para o colégio que ele estudava.

O professor mencionou com muito desgosto a reação dos amigos quando de sua escolha pelo curso: “eu fui taxado de burro por querer ser professor! Eu queria ser professor, o meu sonho era ser professor. Não só matemático, mas professor de matemática” (Professor 03, 2023).

Mesmo assim, seguiu com a decisão de cursar o bacharelado. Já formado, concursado e em início da carreira docente, teve uma ocasião de claro embaraço profissional. Atribuído à ausência de disciplinas pedagógicas/didáticas, a situação ocorreu quando o professor ministrava aulas no interior. Sem conhecer todo o arcabouço teórico que envolve o tema avaliação da aprendizagem, o professor adotava provas sem saber a realidade local ou do próprio aluno em sala. Ele confessou que:

A tua avaliação não pode ser assim seca em cima desse conteúdo! Você tem que enxergar com quem você está trabalhando. A avaliação não pode ser só conteudista. [...] eu não sabia nada de flexibilidade em relação a avaliação, nada! Analisando hoje, eu olho pra trás, e é claro que a minha condução não ia ser aquela. Quando eu digo que foi um desastre, é porque eu olho hoje e digo: “pô cara, eu não faria isso nunca (Professor 03, 2023).

Atualmente, o professor diz com ânimo, que devido o tempo de docência, muita coisa mudou e que seus alunos gostam de sua didática e o elogiam: “Alunos não acreditam nisso, pela minha didática e pelo quanto eu gosto de dar aula, eu acho que tenho certa sensibilidade em relação às questões ligadas à didática, ao aprendizado”. Mesmo com a didática a seu favor, ele admitiu imitar professores do passado, como comportamentos do professor Knutsen: “Eu repeti coisas que o professor Knutsen fazia”.

E, além de reconhecer a importância da área pedagógica, o professor concluiu que “Se eu tivesse tido formações específicas na área de ensino, com bons professores acerca da pedagogia, eu teria desenvolvido muito mais rapidamente. Eu não acho que não seja importante” (Professor 03, 2023).

Dessa forma, o professor destacou que seria importante a formação didática e atribuiu ao tempo de sua prática docente a conquista de um olhar mais humano em suas turmas. Certamente a experiência em sala de aula, digo, de ter ministrado aulas em tantas turmas, deve tê-lo feito mais generoso.

Então, as experiências em sua vida, especialmente as laborais, contribuíram para o seu comportamento atual. Aqui, entende-se **Experiências** como uma categoria de análise que envolve possibilidades da prática profissional, oportunidades laborais ou não, relatos de convívio social ou particularidades de eventos ou ações que participou.

O professor comentou que, desde a experiência positiva de aula particular com a filha do mestre judoca, foi chamado por outros colegas para aulas de reforço e foi gostando das oportunidades que teve: “Dei umas aulas particulares pra outros, pra vizinhos e fui tomando gosto de dar aula. Durante toda minha graduação eu dei aula particular” (Professor 03, 2023). A prática de aulas particulares sempre foi comum para ele, adquiriu muita didática e tato com essas chances de aula.

Esse olhar mais amplo, da matemática além da própria ciência, foi reafirmado com a participação no Clube de Ciências da UFPA¹¹. Segundo o Professor 03: “O clube de ciências foi algo extremamente importante, porque lá a visão era mais humanizada, eu tinha um contraponto do que é a matemática, pra que ela serve, o que é ser um matemático”.

As idas ao clube de ciências e, sendo partidário das ideias lá apresentadas, onde observava-se uma ciência mais humana, compassiva e de descobertas e redescobertas, mas seguindo o rigor científico, fez o professor apresentar-se como um docente mais flexível e posto a mudanças

Eu dei um ano de aula em Castanhal, eu tinha 20 pra 21 anos e foi uma experiência impactante porque eu era inexperiente, mas eu adorava... Então gostava de ensinar. Eu dava muita aula extra pra eles entenderem, eu fazia

¹¹ O Clube de Ciências da UFPA (CCIUFPA) é um espaço não formal de Educação Científica, pertencente ao Instituto de Educação Matemática e Científica (IEMCI), em que os estudantes dos cursos de licenciatura, ao ingressarem como estagiários, podem viver uma experiência de antecipação à docência (IEMCI, 2024).

tudo que podia pra eles entenderem. Eu dava segunda chance, terceira chance, quarta chance... Eles aprenderam muito (Professor 03, 2023).

Essa destreza do professor quanto às avaliações de aprendizagem, no contato com a turma e até mesmo nas relações criadas com esses alunos, possui um viés sociocultural diferenciado. O professor destacou que sempre teve uma boa relação com as turmas, nas disciplinas que ministrou e no trato com os alunos, tendo em vista que: “se você não enxergar quem são aquelas pessoas, você vai fazer um desserviço pra sociedade” (Professor 03, 2023).

Esses traços culturais e até mesmo sociais, em sua narrativa, mostram características de cunho formativo familiar, de educação não-formal, de valores; os quais associamos a uma categoria de análise intitulada **Aspectos Socioculturais**. A essa categoria, atribui-se extratos de narrativas alusivas a valores particulares, adquiridos ou repassados culturalmente ou no âmbito familiar. Também relativo a opções feitas ao longo da vida, baseadas em ensinamentos oriundos de pessoas de referências, por fim, envolve características da relação social e/ou posicionamento político.

O Professor 03 seguiu os demais professores participantes desta pesquisa, trazendo em sua fala a admiração e a referência que, enquanto aluno, os seus professores se tornaram, como pode-se observar no trecho a seguir:

Só que eu tenho uma tendência muito grande em admirar as pessoas pelo contexto ético. Então, quando eu falo que tenho uma admiração pelo José Miguel, pelo Knutsen... tem uma questão ética atrás. Isso tem muito a ver com o dever para com a sociedade, dever para com a família (Professor 03, 2023).

A referência de docência do Professor 03 vai para além de uma admiração do ato de ensinar. Os professores citados tornaram-se exemplos a serem seguidos e replicados, pois o apreço por eles ultrapassou a didática em sala de aula e foi ao encontro de valores afixados desde a formação familiar.

A formação política do professor foi enraizada através dos exemplos de sua mãe, a qual militava de forma efetiva e, por mais que esse período tenha sido bem turbulento para todos da família, pois sua mãe já havia sido presa (presa política), os valores políticos ficaram postos e seguiram/seguirão com o professor. Mesmo que hoje, de uma forma mais ativista, conforme ele ressaltou:

Todas as discussões políticas, essas coisas que eu falei pra você, elas são políticas, elas são da relação de poder de você com o exterior. Então, todas essas discussões de valores que envolvem a humanidade, elas não são diretamente sobre o ensinar/aprender ou sobre o fazer pedagógico, mas elas acabam determinando quem você é, elas determinam esses comportamentos que você vai ter (Professor 03, 2023).

Esses excertos destacados ao longo dessa página e das anteriores foram associados às categorias criadas ao longo da análise desses resultados (narrativas). Contudo, destaca-se ainda dois trechos importantes de falas do Professor 03, as quais não se enquadraram nas categorias de análise acima descritas, mas que são consideradas relevantes para essa seção de resultados.

Um dos trechos é o que se refere ao interesse da sociedade. O professor deixou clara a hierarquia de interesses, querereres e valores, dando ampla preferência ao contributo à sociedade. Para esse trecho, entende-se que o professor expõe, além do viés político, um olhar macro e micro da contribuição do magistério superior à sociedade e a própria academia:

Lembrem-se que o interesse da sociedade vem à frente! Tem o interesse daqui da faculdade de matemática, mas à frente dele tem o interesse do instituto, e à frente do interesse do instituto tem o interesse da UFPA, e à frente do interesse da UFPA (maior que todos) têm o interesse da sociedade. Assim, a gente tem que pautar nossas ações e eu acredito nisso (Professor 03, 2023).

O outro trecho que se considera importante trazer nessa seção de resultados envolve o poder da educação e o quanto isso impactou o Professor 03. Destaca-se isso pelo envolvimento que o professor teve nessa turma, bem como a transformação que essa experiência causou:

Foi tão forte aquele mês que eu passei lá dando aula que eu percebi o impacto que essa ação da universidade teria numa região como Altamira, eu já enxergava isso, eu tinha 21 ou 22 anos, mas eu enxerguei. Eu queria largar a matemática pra ir pra educação, por causa do impacto que eu vi que teria naquela região (Professor 03, 2023).

No trecho seguinte desse extrato, o professor relatou que teve a indicação de seu orientador de mestrado para que ele permanecesse no mestrado em matemática, que aquele impacto causado por esse envolvimento com a turma de Altamira (PA) seria passageiro e que o desafio maior seria o projeto de mestrado e o que ele poderia ajudar na área da matemática.

Contudo, entende-se que o professor se identificou com a turma deste

município, com a realidade local, com as limitações estruturais, etc. Por tantas falas altruístas do Professor 03, acredita-se que ele tenha uma grande capacidade colaborativa e de identificação com aquela realidade, utilizando de suas próprias palavras: **mentalidade de franciscano**.

4.4 PRINCIPAIS RESULTADOS - PROFESSOR 04

Por fim, aqui, trata-se dos principais resultados alcançados (respostas) com a entrevista cedida pelo Professor 04, o qual sugeriu que a entrevista ocorresse em sua casa, particularmente em seu escritório em Belém (PA), no dia 17 de outubro de 2023.

Antes de iniciar com as perguntas, houve um momento de descontração para ambos, pois entrevistado e entrevistador não se conheciam, somente o entrevistador conhecia a larga experiência docente do entrevistado. Ao iniciar, foi apresentada a minuta do projeto de tese e explicado ao professor, em poucas palavras, o que se buscava.

Então, foi apresentado o roteiro da entrevista, o qual foi dividido em dois eixos: um que tratou de sua experiência profissional e o outro que tratou do aprendizado pessoal-profissional. Ainda, foi exposto que, ao final da entrevista, por suas narrativas, seria conhecido seu percurso formativo, suas experiências, suas reflexões e, dessa forma, um pouco de sua história.

Salienta-se que as prerrogativas do comitê de ética o qual foi submetida essa tese foram atendidas e não se teve a intenção de causar qualquer desconforto, comprometimento ético ou social ao professor participante. Ele concordou em responder todos os questionamentos do roteiro de entrevista, além das perguntas oportunas que não estavam previstas para essa entrevista, bem como autorizou usar suas narrativas nessa tese.

O Professor 04 nasceu em Belém (PA), mas toda sua família é de Abaetetuba (PA). Na época de seu nascimento, na cidade de Abaetetuba não havia hospital/maternidade, então sua mãe foi a Belém para o parto. O professor apenas nasceu em Belém, mas seguiu por dez anos de sua infância em Abaetetuba, onde estudou todo seu primário em uma pequena escola da cidade. Ele recordou que só haviam duas escolas por lá, e que na escola das freiras só eram aceitas crianças até os dez anos.

Após os dez primeiros anos, sua família mudou-se para Belém e o professor foi estudar na capital paraense. Fez todo o estudo ginasial e científico na mesma escola (uma escola de ensino religioso), onde havia um curso de formação em matemática e física. Mesmo participando do curso, o professor recordou que ele já tinha certo interesse pela matemática. Lembrou que tinha um livro com problemas de geometria, mas escrito em francês, o qual se desafiava a resolver tais problemas, um a cada dia.

Já passado o ginasial e no início do científico, o professor mencionou a influência de seu **mentor**, chamado Manoel Leite. O professor Manoel Leite se tornou uma referência não só para o Professor 04, mas em quase toda capital do Pará. Seu nome foi divulgado e reconhecido como um grande professor. Ele já faleceu, porém tornou-se ícone de um excelente profissional, sendo homenageado por diversas instâncias, até mesmo pela secretaria de educação do estado do Pará, a qual em 2014 inaugurou uma escola com seu nome.

O Professor 04 seguia as orientações do professor Manoel Leite em estudar coisas mais avançadas para a idade dele. Nesse período do científico, o Professor 04 já estava estudando, de forma paralela, o cálculo de funções de uma variável, livros universitários de física volume 1 e volume 2, entre outros.

Então ele já havia avançado em seus estudos e entendia que nesse período escolar não aprenderia coisas novas. Cabe destacar aqui que esse avanço nos estudos não se deu com o contato com o professor Manoel Leite, o Professor 04 já tinha esse empenho em estudar matemática, ciências e fazer outras leituras como obras da literatura clássica.

Muitas dessas leituras foram incentivadas pelos seus irmãos e irmãs que tinham exemplares dessas obras. Uma das irmãs casou-se e foi morar em São Paulo. Essa foi a oportunidade de o professor participar do processo seletivo na capital paulista. Então, começou aí a sua trajetória de formação no ensino superior. Ele fez a seleção para o curso de bacharelado em matemática, ainda na faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo.

Aqui entende-se como o início de sua trajetória, pois foi quando o Professor 04 começou sua intenção de se graduar como bacharel em matemática. O que, mais a frente, se tornaria uma verdadeira **saga**. Utiliza-se essa expressão, pois sua narrativa traz muitas reviravoltas para conseguir esse título de graduação.

Contudo, ainda no primeiro ano do curso de bacharelado, o Professor 04 relatou que tudo foi bem tranquilo, pois “o primeiro ano eram coisas básicas. Quer

dizer, eu acabei não tendo muita dificuldade, porque eu já tinha uma formação razoável” (Professor 04, 2023). Essa facilidade nos estudos do primeiro ano do curso atribui-se aos estudos prévios que o Professor 04 possuía, já que o mesmo sempre se dedicou a estudos mais avançados que os exigidos para a sua idade.

O professor comentou que quando foi aluno da professora Elza Gomide, a qual ministrou a disciplina de Cálculo 1 para a turma dele, teve que se dedicar um pouco mais aos estudos, pois ela utilizava livros e até uma apostila com questões bem pesadas. O professor contou, com certo pesar, que no período inicial do curso houve greve, manifestações como a Passeata dos Cem Mil, golpe militar (Ato Institucional Nº 5 - AI-5), enfim, que estava tudo bem tumultuado para os estudantes daquela época.

Foi um período em que os militares perseguiram os estudantes universitários, em especial os que já estavam envolvidos na política, os estudantes de esquerda, os representantes estudantis e os que se destacavam. Fecharam o acesso ao conjunto habitacional dos estudantes e prendiam àqueles que acreditavam ter alguma ligação política ou contra o regime da época.

Sendo avisado, o Professor 04 fugiu, abandonando o curso de graduação e ficou morando por curtos períodos em casas de amigos próximos. Pensou em retornar para Belém, mas através de conhecidos seus conseguiu um visto e viajou para o Chile. Mesmo com uma viagem conturbada, onde chegou a ser preso, chegou bem a Santiago.

Já em Santiago, no Chile, e após uma semana, um colega chegou com uma informação que mudaria toda sua permanência naquele país. Cabe lembrar que a ida para o Chile visava sair da situação política que havia se instaurado no Brasil, assim, os contatos políticos que o Professor 04 tinha foram de bom engajamento para ele lá, mesmo que a língua local fosse uma barreira. Contudo, o colega trouxe a informação de que:

lam abrir um curso de mestrado no Chile, que era financiado pela, acho que era a Fundação Ford. Chamava “Magíster em Matemática”, e que eles pediam que a pessoa tivesse três anos de formação matemática pra se inscrever, pra fazer o curso. Aí eu fui lá, né? Com a cara limpa, aí foi quando eu comecei realmente a estudar matemática de forma profissional (Professor 04, 2023).

Entende-se que falas assim estão associadas à categoria de análise intitulada **Trajetória**, a qual abrange trechos/excertos de uma formação maior/mais ampla (escolar/acadêmica/complementar) ou episódios de sua trajetória de vida, quase sempre voltadas ao trabalho ou atuação desse profissional.

É importante destacar aqui o desempenho do professor. Ele havia feito pouco menos de 2 anos de faculdade de matemática na USP, contudo já tinha estudado bastante por conta própria. E isso lhe deu base para ser aprovado na seleção desse curso, que já era um curso de mestrado.

Um fato que surpreende em sua narrativa, foi saber que devido a todo o seu empenho, sua dedicação e seu estudo prévio, ao término do curso no Chile o professor havia se tornado mestre sem ter o curso de graduação em matemática “Mesmo sem ter o diploma de graduação, eu fui mestre sem ser graduado” (Professor 04, 2023).

O professor, de certa forma, já atuava no mesmo programa *magister* auxiliando os novos ingressantes, como um professor ajudante, depois, mesmo com o golpe em 1973 e com a saída de muitos da área da docência, ele permaneceu e fez o concurso na mesma universidade a qual se formou mestre.

Eu fiz concurso e passei a ser professor de lá, mas dentro da escola de engenharia, né! Aí, eu fui ser realmente professor de cálculo, nessa mesma universidade, mas já fora do programa (*Magister*). Essa aí já foi, então, a minha experiência como profissional mesmo, de encarar uma sala de aula (Professor 04, 2023).

Depois de um tempo, com novas perspectivas profissionais e o governo local pressionando, o professor decidiu voltar ao Brasil para retomar a vaga da graduação em matemática. Despediu-se da instituição no Chile, na Universidade de Santiago, e seguiu para São Paulo. Perdeu a matrícula na faculdade e teve que fazer vestibular novamente. Para tanto, fez vestibular para engenharia mecânica e solicitou mudança para matemática. Foi aceito e então teve que fazer as disciplinas que lhe faltavam para conclusão do curso.

Ressalta-se aqui outro fato interessante, que em paralelo o professor havia feito a seleção de doutorado e foi aprovado. Dessa forma, ele fazia a graduação em matemática e já cursava disciplinas do doutorado: “Eu tive que fazer todas as disciplinas que me faltavam pra graduação e, ao mesmo tempo, eu fazia as disciplinas do doutorado. E pra que não houvesse dúvida, eu fiz o exame de qualificação do

mestrado” (Professor 04, 2023). A qualificação, a qual, o professor se refere, trata-se da validação do diploma obtido no Chile. Percebe-se a habilidade do professor na destreza de empenhar-se em sua formação de matemático, o qual cumpriu todas as etapas formais e legais, até mesmo burocráticas.

Ainda cursando o doutorado, em 1978, ele começou a atuar como docente na Universidade de São Paulo. Tornou-se doutor em 1980 e foi encaminhado por seu orientador (professor Doutor Alexandre Martins Rodrigues), para Berkeley (Estados Unidos da América –EUA) para fazer o pós-doutorado. Tornou-se efetivo da USP em 1982: “Eu comecei a trabalhar na Universidade de São Paulo, como professor, acho que foi em 78. Aí eu virei efetivo, isso já era em 82. Fiquei lá de 82 a 86 trabalhando na Universidade de São Paulo” (Professor 04, 2023).

Em certo momento e por motivo pessoal, o Professor 04 voltou a Belém e procurou a UFPA: “E aí já procurei o pessoal da faculdade, da reitoria e consegui esse posto de professor visitante. Aí eu pedi licença na USP em 86 e vim para cá” (Professor 04, 2023). No início de 1990 ele se tornou livre docente da USP e começou a ter mais cargos administrativos na UFPA: “Eu acabei virando pró-reitor de pesquisa e fiquei um ano como pró-reitor de pesquisa. Depois ele me colocou na pró-reitoria de ensino, aí eu entrei nessa *vibe* administrativa” (Professor 04, 2023).

A consciência do professor sobre as chances que a vida lhe deu é notável. Ele compreende que nem todos tiveram/teriam as mesmas oportunidades que ele, e também que o seu engrandecimento profissional e pessoal foi devido aos seus esforços e dedicação no trato dos estudos, somando-se a isso os seus ambientes de aprendizado: “Eu não posso reclamar, porque eu tive oportunidades assim, de vir estudar em Belém, depois vir estudar em São Paulo, eu tive vários ambientes de aprendizado. Eu acho que isso também influenciou muito” (Professor 04, 2023).

Essa reflexão sobre as oportunidades que teve ao longo da vida, ao longo da academia e durante a formação complementar se constitui em um importante dado sobre a sua trajetória. Desperta também características de aspectos **Auto Reflexivos** o qual, nessa tese anunciamos como uma das categorias de análise.

A essa categoria associam-se falas que remetem a situações em que o professor participante avaliou a sua própria prática docente e/ou atitude social, ocorrida dentro ou fora de sala de aula. Trata-se de uma reflexão de si mesmo, seja comparando situações já vividas ou apenas reflexionando sobre uma circunstância.

Na relação com os alunos, o Professor 04 disse que aprendeu com o tempo, mas que sempre os manteve ao lado no intuito de parceria para resolução de problemas de matemática, conforme evidencia o trecho a seguir:

Eu aprendi a me relacionar com o estudante, né? Quer dizer, a ver o estudante como um colega seu [...]. Sempre foi uma relação de cumplicidade, a gente trabalhar junto. Então, eu sempre fiquei à disposição dos alunos (Professor 04, 2023).

Talvez em razão da boa relação construída com os alunos, o professor revelou não sentir falta de ter cursado qualquer disciplina de cunho pedagógico, nem das contribuições que poderiam lhe conceder. Ele possuía a prática de ministrar aulas, então já havia adquirido certos traquejos do ato de ensinar. Acredita-se que isso o fazia crer que as disciplinas pedagógicas não iriam contribuir tanto: “Já estava acostumado de... De lecionar, de ensinar. Talvez eu não fosse bom professor. Eles não reclamavam muito. Eu gostava de dar aula, era uma atividade interessante. Eu não reclamava” (Professor 04, 2023).

Sobre o ensino, o professor sempre se manifestou de uma forma boa, prazerosa e importante para ele mesmo e para o aprendizado. Em nenhuma das falas, ele associou o ato de ensinar a algo enfadonho e moroso. Além disso, explicou que sempre estudou matemática por sua própria vontade: “Realmente eu gostava de matemática. Foi uma opção científica minha. **Eu vou estudar matemática**. Em geral, eu dava um curso de uma qualidade muito boa” (Professor 04, 2023).

A inquietude, o aprimoramento nos estudos de matemática e até mesmo as situações administrativo-acadêmicas as quais desconhecia, ele buscou se aperfeiçoar e se aprofundar. Entende-se que isso faz parte de seu percurso de aprimoramento profissional e também de uma reflexão particular:

Acho que tudo isso é fruto dessa atividade de você não ficar no mesmo lugar sempre, quer dizer aceitar as coisas como estão. Eu acho que você tem que sempre tentar inovar! Então eu acho que a minha vida, eu posso dizer um pouco que eu sempre tentei inovar nesse aspecto. Eu tenho essa ideia de quando eu vou fazer algo que eu não conheço direito, de estudar antes. Quando eu fui pró-reitor, eu estudei muito, porque eu era o pró-reitor de ensino e foi na época que a gente fez a mudança dos currículos, então eu fui estudar o que era um projeto político-pedagógico, toda a legislação que existia. Acho que o professor, uma boa característica dele é ser inquieto. Achar que o que ele está fazendo pode ser feito melhor (Professor 04, 2023).

As chances que o professor tem para o aprimoramento na sua área de estudo, também estão associadas às constantes oportunidades de sua prática laboral. Aqui, associamos as **Experiências** que teve a uma categoria de análise que envolve possibilidades da prática profissional, oportunidades laborais ou não, relatos de convívio social ou particularidades de eventos ou ações que participou.

A prática de aula particular, desde os colegas de classe sendo alunos, até vizinhos em idade menor, foi uma atividade desenvolvida pelo Professor 04 em quase todo o seu ensino escolar:

Durante o científico eu dava aula pros meus colegas. A gente se reunia na casa de um deles. E eu ia pra lá ensinar o que eu tinha aprendido na sala de aula. [...]então as mães começaram a me contratar pra dar aula pros filhos menores. E aí eu já era um professor nessa época. Um professor particular, mas ganhava já um dinheiro razoável. Nesse período eu tinha 15, 16, 17anos. Já ganhava algum dinheiro com isso (Professor 04, 2023).

O professor entende que essas práticas de ensino, mesmo que de forma inicial, o fizeram gostar mais ainda da matemática. Na época, ele já guardava algum dinheiro para um plano futuro. Pelo que conta em sua narrativa, não haviam planos de fixar-se em São Paulo, a oportunidade de ir estudar lá ocorreu quando sua irmã se casou. Então, parte da viagem aérea foi custeada com esse dinheiro das aulas particulares. Ele ressaltou que para aquele período da vida tudo era muito caro e nem todos conseguiam viajar de avião.

Já em São Paulo, ele comentou que também ensinou alguns colegas da faculdade, mas encarou como uma experiência, de fato, a oportunidade que teve no Chile, sendo Professor Ajudante (como era chamado lá na universidade)

Foi uma experiência muito boa. Minha primeira experiência docente foi essa, porque a gente se reunia numa sala, abria o livro e eu dizia: “Escolham aí o problema que vocês querem ler e trabalhar, que a gente vai tentar fazer aqui”. Eu acho que essa experiência foi muito boa pra mim, de ser Professor Ajudante. As aulas eram em espanhol, aliás algo misturado com espanhol (Professor 04, 2023).

Esse foi um período muito bom para o Professor 04, pois o fato de ter que ministrar aula em outra língua foi desafiador para ele. Ele relatou que nesse período já conseguia ler em inglês os problemas de matemática, mas a comunicação em espanhol ainda era um entrave para ele. Contudo, ele entendeu que tudo fluiu bem

pela boa relação que teve com os alunos ingressantes e com os demais professores do curso.

Após a aprovação em processo seletivo, o professor comentou de outra experiência quando foi contratado pela Universidade Católica do Chile. Sua função como professor era de ministrar um curso de nivelamento para turmas de engenharia: “Então eles me deram uma sala imensa. Eu acho que tinha 150 ou 200 alunos e com essa experiência eu fiquei com a impressão, que esses cursos de nivelamento, eles não funcionam muito bem” (Professor 04, 2023).

Em sua narrativa o Professor 04 por vezes vai e volta, recordando momentos distintos de sua vida. Um processo normal, ainda mais quando era solicitado que ele falasse das influências positivas e contasse de sua caminhada profissional:

Eu acho que essa professora primária minha, que não era a do colégio, ela era uma pessoa interessante, ela abria a casa dela, ela tinha lá dez, doze alunos, ela preenchia os cadernos com uma letra belíssima. Então, acho que essa afetividade na escola primária, acho que isso faz o estudante gostar de estudar e mostrar um rendimento, até para ele ter algum diálogo com o professor (Professor 04, 2023).

Ele destacou em suas respostas, sobretudo quando se referiu a interação social, um caráter de valores e apreço pelo convívio com as pessoas, seja no desenvolvimento de seu trabalho ou não. Como no trecho: “Transformar a escola num local de trabalho e de prazer talvez seja a tendência que a gente está hoje. Porque eu acho que quando você vai para uma sala de aula, você tem que ir com uma atitude prazerosa” (Professor 04, 2023).

Além disso, ainda salientou que o local dos alunos e dos professores deveria ocupar o mesmo patamar. Atribui-se isso a valores culturais estabelecidos por seus familiares, por pessoas próximas e/ou pelo olhar particular dele: “A tendência é você ter equipes multidisciplinares realmente trabalhando em conjunto. Porque a figura do professor, **eu e meus alunos**, ela vai se dissolver e vai ficar uma equipe e os alunos” (Professor 04, 2023).

Associa-se essas falas a uma categoria de análise intitulada **Aspectos Socioculturais**. A essa categoria, atribuíram-se extratos de narrativas alusivas a valores particulares, adquiridos ou repassados culturalmente e/ou no âmbito familiar. Também pode ser relativo a opções feitas ao longo da vida, baseadas em

ensinamentos oriundos de pessoas de referências, por fim, envolve características da relação social e/ou posicionamento político.

Ainda sobre o comportamento particular do professor, recorda-se que ele sempre foi um leitor aficionado de obras clássicas da literatura mundial. Esse comportamento permaneceu seja para obras de ficção, como para obras de cunho matemático, o que o fez ser um profissional atualizado e de vasto conhecimento: “Eu aprendi, eu estudei, li muitos artigos nesse período do doutorado. Eu era um leitor, assim, de ir além, me expondo e ávido, a gente expunha. Sempre estava expondo” (Professor 04, 2023).

Aqui, o professor se refere às exposições dos seminários que ele e os colegas de grupo participavam apresentando os aprofundamentos teóricos, juntamente com as resoluções de problemas matemáticos. O professor sensibilizava-se com os avanços que o grupo conseguia ter, referindo-se a assuntos relativos à matemática.

Ele recordou do deslumbre quando, vindo do interior, chegou a Belém. Também se impressionou quando chegou a São Paulo. Chegou até a usar o termo ofuscado, quando se referiu à capital paulista, em especial à USP. O choque de realidade fez o professor ficar deslumbrado:

Você fica ofuscado pelo que você vê. Quando eu saí daqui de Belém e fui pra São Paulo, pra USP. Um monte de informação, de pessoas, e era uma época politicamente... Então eu me envolvi mesmo nessa época. Acabei até como representante dos alunos no conselho universitário da USP. Foi um período, dentro da universidade, que me instruí de política. Depois, houve perseguição política e uns colegas foram presos. Por isso fui embora pro Chile (Professor 04, 2023).

O engajamento político da época já estava, de certa forma, enraizado no professor por instrução de suas irmãs, que já possuíam um viés de esquerda. Ele seguiu a linha mais socialista e cativou muitos colegas universitários. Já havia conseguido muitos contatos de pessoas que o ajudaram a seguir em frente.

Ele confessou que, com a polícia batendo à porta do alojamento, decidiu fugir. Até que chegou ao Chile, onde outros caminhos foram possíveis e sua formação matemática ocorreu de forma invertida. Ele tornou-se mestre antes mesmo de ser graduado.

4.5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Compreender a constituição da professoralidade desses bacharéis é o foco maior deste estudo. Por tratar-se de algo subjetivo e nada prático, ouviu-se os bacharéis objetivando conhecê-los através de suas respostas ao questionário semiestruturado. A constituição dessa professoralidade carrega consigo várias características internalizadas em cada sujeito de uma forma diferente.

Para essa subseção serão identificadas algumas falas dos entrevistados, associando a cada uma delas um viés interpretativo, fazendo inferências e agrupando certos trechos a cada categoria criada na seção 3. Seguindo a mesma ordem apresentada nas páginas anteriores, assim: Trajetória, Aspectos Auto Reflexivos, Experiências e Aspectos Socioculturais.

Antes, é importante considerar nuances relativas às narrativas dos professores participantes, prestadas como respostas às questões propostas no roteiro, quais sejam:

É por meio da narrativa que seremos capazes de compreender o que está se vivendo em um contínuo contexto experiencial, social e cultural, ao mesmo tempo em que contamos nossas histórias, refletimos sobre nossas vivências, explicitando a todos os nossos pensamentos, uma vez que somos sujeitos históricos, marcados por uma dada cultura (Bolzan, 2019, p. 23).

Assim, compreende-se esses participantes não como meros contribuintes estáticos em uma linha do tempo, mas sim como pessoas, com suas histórias, suas vivências, sua cultura, seus valores, assim, sendo seres reflexivos do seu agir e do seu pensar.

Ainda cabe lembrar que a relação criada, momentaneamente, entre o entrevistador e professor participante foi de mútuo respeito, atenção e cortesia. Não houve qualquer interferência externa ou do entrevistador que direcionasse as respostas dos participantes. Da mesma forma também não houve qualquer impedimento ou restrição às perguntas oportunas feitas durante a entrevista, as quais não estavam previstas no roteiro.

Foram raros os questionamentos que tiveram respostas simples e diretas, que os participantes não discorressem sobre o tema da pergunta, gerando assim narrativas mais longas e, quase sempre, repletas de significado, memórias e histórias, tendo em vista que esse é um processo natural e previsto em pesquisas que envolvem

entrevistas que em seu teor necessitem de rememoração e/ou de recordação de acontecimentos em sua vida. Nesse processo pode ocorrer, por opção do participante, a supressão de detalhes ou de fatos ocorridos, mas não contados. Destaca-se que a análise das respostas não se concentra na veracidade ou confirmação dos dados narrados.

Toda narrativa é caracterizada pela evocação de memórias. Memórias estas que são seletivas e corrigidas, uma vez que as narrativas abrangem não somente memórias, como também esquecimentos. Ao ser recuperada no tempo presente, a memória não simboliza o retrato fiel do acontecimento vivido. Trata-se de uma representação sobre o que ocorreu. Dessa maneira, a narrativa é uma interpretação do sujeito e não a história real, propriamente dita (Menezes; Costella, 2019, p. 94).

Importa considerar que a opção feita dessa discussão com viés sociocultural de cunho narrativo se sustenta por centrar-se no entendimento e na busca por identificar as nuances do processo de mudança (Bolzan, 2002) dos professores participantes, obviamente considerando suas singularidades, diferenças e história.

Assim serão apresentados alguns trechos referentes à primeira categoria de análise intitulada **Trajetória**. Sabe-se que vários autores já estudaram o tema trajetória, mas aqui o considera como uma categoria de análise que abarca trechos/excertos de uma formação maior/mais ampla como escolar, acadêmica e complementar ou relativo a episódios de sua trajetória de vida voltadas ao trabalho ou atuação desse profissional.

Os trechos que serão apresentados seguirão a ordem em que aparecem nas transcrições das narrativas dos professores participantes, assim como, serão identificadas como 01, 02, 03 e 04. Para essa primeira categoria de análise, serão destacados fragmentos que envolvem suas formações em diversos níveis de ensino e/ou formações complementares.

Quanto ao Professor 01, o qual resultou em um menor tempo de entrevista e gerou as respostas mais diretas, contudo, mesmo que a entrevista tenha sido breve, ele produziu falas importantes e bem discutíveis quanto sua formação e atuação.

Eu consegui me formar, terminar o bacharelado e aí eu me perguntei: “e agora, o que que eu vou fazer?” Porque o bacharel... ele... ele não tá preparado pra nada! Aqui! Não tá preparado pra absolutamente nada! Não tá preparado pra dar aula, não tem espaço no mercado de trabalho pra dar aula (Professor 01, 2023).

Entende-se que o professor, mesmo com a formação inicial (graduação) completa, não se via preparado para dar aulas e, devido a legislação, não se considerava amparado e nem habilitado para atuar em escolas, seja de nível médio ou fundamental: “O conjunto de conhecimentos construídos e as experiências vivenciadas ao longo do curso não eliminam o sentimento de nervosismo e a percepção de incapacidade de lecionar” (Menezes; Costella, 2019, p. 91).

Existia ainda um sentimento de ter feito uma escolha incorreta, pelo campo de atuação do profissional desse curso não contemplar possíveis expectativas criadas no início e ao longo da graduação. O professor buscou atuar, de toda forma, naquilo que se formou, tendo em vista que não poderia atuar nas esferas de ensino escolar. Para tanto: “surgiu a possibilidade de entrar aqui como professor auxiliar, que não exigia nenhuma formação pedagógica... Bastava que fosse graduado em matemática... E aí, foi o que aconteceu” (Professor 01, 2023).

Nesse caso, as duas situações relatadas pelo Professor 01 também apareceram com as narrativas dos professores seguintes, Professor 02 e Professor 03. Nesse sentido, o entrevistado destaca que: “eu me preparei, vim, passei! Fui contratado para ser professor, fiquei ... eu acho que um ano aqui e pedi licença pra terminar o meu mestrado. Aí me deram uma licença para terminar o mestrado e começar o doutorado” (Professor 02, 2023). O terceiro professor disse o seguinte: “eu tinha 20 anos, passei no concurso e fui dar aula já no curso de licenciatura em matemática, só com a graduação” (Professor 03, 2023).

O profissional que conhece ou atua no magistério superior, identifica a realidade descrita pelo professor participante. Nesse caso é necessário destacar duas coisas: uma seria o fato do ingresso do professor no ensino superior, para atuar como docente, não possuindo qualquer formação complementar do tipo *lato sensu* ou *stricto sensu*; outro tópico a ser considerado é o fato do professor não ter qualquer formação pedagógica.

Sobre a ausência da pós-graduação, é importante considerar o texto final referente às DCNs para os cursos de matemática, bacharelado e licenciatura, expostas na seção 2 desta tese e que constam no Anexo A. Contudo, cabe lembrar que o ano do ingresso desses professores na docência no ensino superior foi em meados da década de 1990, onde mesmo que já houvessem programas de pós-graduação, deveria ser considerado o contexto do norte do país, onde esses programas ainda estavam iniciando. Na época do ingresso como docente, os três

professores já estavam fazendo mestrado, mas não haviam concluído o curso.

No caso do concurso, ao longo das narrativas, transpareceu que já havia ocorrido várias outras seleções para professores, mas as vagas não tinham sido preenchidas e, mesmo que esses candidatos ainda estivessem cursando uma pós-graduação, havia uma necessidade maior do preenchimento das vagas. Então, eles foram aprovados. Ressalta-se que o objetivo não é de questionar a capacidade/habilidade teórica e/ou prática dos profissionais de serem aprovados no certame.

Quanto a ausência de formação pedagógica, é necessário respeitar a premissa do curso de bacharelado em matemática, o qual não prevê disciplinas didáticas em sua composição. Por outro lado, se poderia imaginar que, baseado na condição de ingresso do docente, a instituição poderia fomentar e/ou oferecer uma formação adicional pautada nos princípios da atuação docente na universidade. Nesse aspecto, Barros e Dias (2016, p. 65) evidenciam que: “consideramos fundamental, nas instituições que acolhem esse profissional, a existência de ações com o intuito de oferecer espaços de reflexão e formação pedagógica aos docentes”.

Deve-se refletir sobre a ausência da formação pedagógica durante a atuação do bacharel-docente na universidade, pois “a lacuna relativa aos conhecimentos pedagógicos, existente na formação recebida pelo professor bacharel, tem como consequência constantes desafios enfrentados em sua prática de ensino” (Barros; Dias, 2016, p. 46).

Não são poucos os desafios enfrentados pelos que optaram pela docência no magistério superior, em especial aos que não tiveram em sua formação inicial ou até mesmo depois, qualquer aproximação com o estudo da didática ou do campo pedagógico. Para esses “é fácil compreender a fragilidade da profissão docente quando se entende que uma profissão só se estabelece quando há um conhecimento que lhe é específico e teoricamente fundamentado” (da Cunha, 2018, p. 8).

Sobretudo, cabe considerar que todo esse movimento, desde o início, da escolha do curso, desde a identificação com a estrutura do mesmo, aprovação nas disciplinas, empenho e dedicação para tornar-se bacharel, ainda, fazer o mestrado e, em meio a esse curso, serem aprovados no concurso para docente, demonstra que havia o ímpeto da escolha da profissão docente. Conforme Alves e Alves (2020, p.101), talvez eles não soubessem que essa mudança “é permeada de muitos sentimentos, dentre os quais inclui-se a escolha profissional que, como parte desse

percurso, também não é imune, pois o momento de definição da carreira a ser seguida gera inúmeras incertezas e sentimentos”.

No relato dos professores foi perceptível a empolgação pela docência (Bolzan; Isaia, 2006), que se apresenta como um impulso em aprender a função docente e construir sua professoralidade. Esse momento marcou suas narrativas, majoritariamente, nos primeiros anos de prática profissional, mas se estendeu pelos anos seguintes, no aprimoramento e no desenvolvimento da profissão.

Para a segunda categoria de análise, a qual intitulamos **Aspectos Auto Reflexivos**, ela é caracterizada como um agrupamento de situações vividas/experenciadas pelo professor participante, o qual avalia a sua própria prática docente e/ou atitude social, ocorrida dentro ou fora de sala de aula.

Trata-se de uma reflexão de si mesmo, seja comparando situações já experienciadas ou apenas reflexionando sobre uma circunstância ocorrida. Há situações, nessa categoria, em que o professor participante atribui algum significado/adjetivo para o caso.

A prática de reflexionar sobre a sua atuação docente é parte de sua composição profissional e de sua autoavaliação. Avaliar-se, seja perante atitudes tomadas dentro ou fora de sala de aula, é uma prática comum daquele trabalhador que busca seu desenvolvimento laboral. E, para além disso, busca um aprimoramento no trato com o outro, considerando valores natos ou adquiridos ao longo da vida.

O Professor 02 utiliza em sua narrativa uma frase de impacto e se remete a um autor que desconhece o nome: “O processo de educação/formação não pode ser um processo de humilhação, já vistes essa frase? É de um desses educadores. Eu lembro muito do meu pai, meu pai era muito assim, sabe... ele era... ensinava humilhando” (Professor 02, 2023). Nesse caso, percebe-se que durante a infância ou adolescência do professor ele pode ter sido ensinado na base da opressão, algo tão estudado e combatido nas produções do patrono da educação brasileira, professor Paulo Freire. Nesse caso, evitaremos aprofundar a situação relatada pelo professor participante, mas entende-se que ele mudou a sua realidade e não se baseia nesse tipo de comportamento para o ensino da matemática.

Interpreta-se que o professor vivenciou algo que, na matemática, atribui-se o rótulo de **contraexemplo** e decidiu fazer o oposto. Mesmo sabendo da autoridade que os docentes têm no magistério superior, ele decidiu agir sem opressão e sem

humilhação, mostrando assim o exemplo de conduta que deve ser seguida em sala de aula.

Já o Professor 03 quando foi questionado sobre a definição de ensino e de aprendizagem, disse: “a palavra que eu mais me identifico quando eu penso em ensino e aprendizagem é a capacidade de você ir aprendendo enquanto professor, tem a ver com empatia” (Professor 03, 2023). Percebe-se a consciência do professor em não apenas usar a palavra empatia, mas colocar-se no lugar do aluno, refletir sobre isso e entender que o processo de avanço profissional e de conhecimento ocorre de forma reflexionada, como uma via de mão dupla.

Esse aprimoramento é constituído de forma coletiva, com a participação de vários personagens, espaços e por diversos meios, sendo uma conquista compartilhada, envolvendo trocas e representações (Isaia; Bolzan, 2010). Além disso, destaca-se na fala do professor o trecho que mostra o contínuo aprender do professor:

O sujeito é atravessado com uma correlação de forças surgidas no cotidiano existencial, imprimindo outras lógicas que alia, simultaneamente, um conhecimento de si, do outro, da educação e dos objetivos e finalidades pelas quais se projetam e se refletem em sua vida, formação e profissão (Moraes; Nascimento; Silva Júnior, 2023, p. 105).

Os reflexos dessas nuances são vistos principalmente no trato com os alunos, na dinâmica das aulas e na condução das avaliações. Quanto a esse último, avaliação em sala de aula, considera-se que “na hora que você cobra de alguém algo que ela não pode te dar, o erro está em você e não na pessoa” (Professor 03, 2023). Isso mostra as mudanças encaradas como positivas frente a outrora, quando o professor exigia mais em suas avaliações.

A narrativa do Professor 04 também contribui com essa mudança do formato avaliativo quando diz: “eu fui largando essa questão da avaliação. E tem até alunos meus que hoje concordam com ela, mas na época falavam que eu estava relaxando. Eles tiveram mais dificuldade em usar um sistema de avaliação mais flexível” (Professor 04, 2023).

Quanto às alterações de conduta avaliativas, pode-se inferir que os professores foram atualizando as suas formas de verificação do aprendizado, possibilitando ao alunado uma forma menos enrijecida de avaliá-los, com o rigor necessário, porém avaliações mais humanas de checagem e/ou averiguação do que foi ensinado/aprendido.

Ressalta-se que, por vezes, a categoria de **Aspectos Auto Reflexivos** foi a que mais destacou-se, pois, muitas respostas às questões vinham acompanhadas de certa justificativa daquela resposta. E, muitas dessas, levaram a entender isso como um desabafo. Eles, de alguma forma, pareciam refletir naquele momento de entrevista, sobre tudo o que estavam contando. Como se faltasse aquele momento da entrevista para que se desse o início daquilo tudo, como um desabafo mesmo. Impactou, mas é compreensível, pois, “a narrativa é representação, é interpretação, é ressignificação” (Menezes; Costella, 2019, p. 104).

Já na terceira categoria de análise, **Experiências**, foram consideradas possibilidades da prática profissional, oportunidades laborais ou não, relatos de convívio social ou relatos particulares de eventos/ações que participou.

Sobre a experiência de dar aulas, a fala do Professor 03 retrata bem o que todos mencionaram em suas narrativas: “Dei umas aulas particulares, pra outros, pra vizinhos e fui tomando gosto de dar aula e durante toda minha graduação eu dei aula particular” (Professor 03, 2023). Todos, sem exceção, narraram a experiência de ministrar aulas particulares. Falaram, especialmente, do fato de auxiliar colegas de escola, vizinhos e até mesmo do auxílio a colegas da graduação.

Muito disso ocorria pela facilidade com que os professores participantes possuíam em aprender àquela matemática, seja escolar ou acadêmica. Isso fazia com que, além deles se destacarem em meio aos colegas de classe, também ficavam conhecidos por outros alunos da mesma escola ou até da faculdade, o que foi descrito por alguns dos professores entrevistados.

Contudo, esses professores também percebiam ao longo das experiências vividas dificuldades próprias do ato de ensinar, as quais, no entendimento deles, “só com a experiência mesmo que você vai aprendendo a superar dificuldades” (Professor 04, 2023), atribuindo às repetidas oportunidades de prática de ensino, o seu engrandecimento profissional.

Já o Professor 03, entende que “o meu desenvolvimento enquanto professor... eu vim aprendendo na experiência, na experimentação ou no interior...”. Infere-se algo como uma prática inexperiente de ensino a qual se fundamenta em tentativa e erro, ou seja, sem qualquer escopo teórico pedagógico. Aqui, percebe-se bem a falta que uma disciplina pedagógica/didática traz para a prática desse bacharel em sala de aula. Ressalta-se a ausência da formação complementar que a própria instituição de ensino superior poderia ter proporcionado a esse professor.

Outro trecho onde nota-se bem isso foi quando o Professor 02 disse: “Eu tô bem mais preparado hoje pra dar um curso de Cálculo 1 do que eu tava há dez anos atrás! Porque é muita repetição, né” (Professor 02, 2023). Aqui, pode-se questionar o que ele se refere a **muita repetição**. Seria o fato de não haver inovação no ato de ensinar? Seria a falta de atualização do material de apoio, usado em suas aulas? Ou seria que o professor estaria engessado em uma mesma forma de ensinar? Então, infere-se, mais uma vez, a falta de trato pedagógico ou trato didático:

O docente do ensino superior, com raras exceções, aprende a ensinar ensinando, num movimento constante de “ensino e erro”. Neste cotidiano, sua prática vai sendo construída e consolidada a partir de crenças pautadas em saberes da experiência (Kato, 2015, p. 47).

De toda forma, “[...] os professores para atuarem no nível superior, além de considerarem seus domínios específicos, necessitam investir na dimensão pedagógica da docência” (Powaczuk; Bolzan, 2009, p. 8771), assim, as professoras já destacavam essa preocupação com a formação desses profissionais que atuam no magistério superior. Além disso:

As pesquisas desenvolvidas têm indicado ausência de domínio de um saber organizacional pedagógico dos conteúdos específicos a serem trabalhados. Há uma evidente ausência de um saber pedagógico capaz de promover atividades de compartilhamento e colaboratividade no processo de ensino e de aprendizagem. Há também uma clara dificuldade de avaliar o desempenho dos profissionais em formação, além do próprio desempenho docente. E, ainda, os docentes manifestam que têm dificuldades de produzir estratégias capazes de promover o avanço cognitivo de seus alunos pela apropriação dos conhecimentos necessários à profissionalização (Bolzan; Isaia, 2010, p. 22).

As autoras, então, relatam graves lacunas do ensino superior, o que compromete não só o docente que atua nesse nível, como também a formação do aluno que ali está. Ao pensar, majoritariamente, nesse docente e na constituição de sua professoralidade, pode-se compreender que a centralidade desse processo se encontra como um ir e vir de uma formação, de sua atuação, de suas reflexões, ou seja, em um agrupamento de múltiplos fatores que se encontram sempre em atualização e reformulação. Então:

A professoralidade nasce e se desenvolve, exatamente, desse movimento em que o sujeito pensa o seu lugar de pessoa sendo autor e ator do processo formativo protagonizando-se, em que entrelaça com a formação construída,

correlacionando-se com a sua experiência profissional no que está fazendo didática e metodologicamente e que poderá fazer em suas práticas de ensino (Morais; Nascimento; Silva Júnior, 2023, p.107).

A quarta categoria de análise foi intitulada **Aspectos Socioculturais**. Nessa categoria foram atribuídos extratos alusivos à valores particulares, adquiridos/natos, repassados culturalmente no âmbito familiar ou não. Também relativo a posições/conduitas tomadas ao longo da vida, baseadas em ensinamentos oriundos de pessoas de referências, que também pode haver características da relação social e/ou posicionamento político.

O Professor 02, em suas respostas, apresentou duas falas importantes que podem ser associadas a essa categoria. Uma delas foi referente ao professor que teve e o inspirou: “Um professor que causou um impacto muito grande em mim e que eu tentei imitar foi o José Miguel Veloso” (Professor 02, 2023). Da mesma forma, o Professor 03 diz repetir coisas do professor russo que teve: “Eu repetia coisas que o professor Knutsen fazia” (Professor 03, 2023). O Professor 04 se refere à influência de seu orientador de doutorado: “O professor Alexandre Martins Rodrigues. Ele me influenciou bastante” (Professor 04, 2023). Já o Professor 01 disse copiar o que os seus professores faziam de bom em sala, que os teve como referência:

Grande parte do que eu faço em sala de aula, é muito levando em conta o que esses professores faziam nas aulas deles, quando eu era aluno. Eu admirava! Eu os copiava... Eu acho que isso faz parte da vida das pessoas em todos os aspectos, não só na questão da docência (Professor 01, 2023).

É possível entender, no decorrer de suas narrativas, que todos têm/tiveram um professor como referência. Alguns ainda se recordam de suas atitudes em sala, as quais serviram como modelo, outros apenas citam esses docentes que serviram de inspiração ou espelho para eles. Contudo, entende-se que todos já seguem suas próprias carreiras tendo como atitudes em sala de aula a sua própria interpretação do que é ser um bom professor, a qual tentam seguir e agir no cotidiano da universidade.

A professora Maria Isabel da Cunha destaca em seu texto essas representações profissionais que atuaram nos períodos escolares ou acadêmicos. A autora se posiciona frente a referência que esses docentes têm deixado na vida estudantil de diversos novos docentes universitários. Conforme da Cunha (2018, p. 8): “As representações acadêmicas sobre a docência universitária continuam

fortemente alicerçadas na exclusividade da competência científica dos docentes e/ou nos modelos culturais de suas trajetórias estudantis”.

Ainda é possível acrescentar que a relação do professor em sala de aula, principalmente com crianças menores e jovens adultos, consegue marcar de diversas formas, de tal maneira que segue por longos anos, chegando até à vida profissional. As trocas de ideias, a afetividade e o apreço que os professores causam/proporcionam às suas turmas, formam laços duradouros, podendo virar referências de conduta, o que influi na escolha da profissão. Pois:

Através destas características e atitudes, não necessariamente racionais, o/a professor/a marca seus alunos. Pode marcar de forma positiva ou negativa, mas sua personalidade e a forma como age e se relaciona com a turma gera efeitos no processo educativo e na formação dos/das alunos/as. Estas marcas são levadas para toda a vida e possuem um significado notável, sobretudo para aqueles/as alunos/as que se tornarão futuros/as professores/as (Menezes; Costella, 2019, p. 96).

Retomando a fala dos professores participantes, em especial o Professor 02, quanto à sua última resposta ao ser questionado sobre experiências fora da sala de aula que contribuíram na constituição do seu ser professor, a qual ele poderia ter dito alguma pessoa de fora do ambiente profissional, familiares, etc.

Entre suas respostas, extraímos a seguinte fala: “Minha vida é tão mergulhada aqui...” (Professor 02, 2023). E foi interessante saber que o meio social e o laboral se confundem aqui. Destaca-se que a interação social ocorre justamente com os mesmos personagens que atuam em seu meio laboral. De toda forma, a dimensão do compartilhar, preconizado (entre outros fatores) pela dinâmica constitutiva da professoralidade, fica comprometida, visto que isso envolve uma rede de interações (Bolzan; Isaia, 2010).

Mesmo assim, a fala causa alguma preocupação, mas também se entende que há uma imersão muito grande em seu ambiente de trabalho, o qual pode-se dizer que existe uma dedicação maior, até mesmo de permanência ao espaço físico de seu trabalho. O sentimento despertado aqui pode ser o de pertencimento ao magistério superior. Talvez por ter feito sua graduação lá, mesmo assim, caracteriza-se como algo preocupante a ausência desse laço com o ambiente laboral.

No que se refere a manifestação de posicionamento político dos professores, o Professor 03 demonstra um olhar mais amplo para o tema, destacando o convívio

social, a relação com o outro, o ato de ensinar e aprender, que contribuíram para a sua formação docente e do ser social, o qual é ou vai se tornar. Para esse docente:

Todas as discussões políticas, elas são da relação de poder de você com o exterior. Então, todas essas discussões de valores que envolvem a humanidade, elas não são diretamente sobre o ensinar/aprender ou sobre o fazer pedagógico, mas elas acabam determinando quem você é, elas determinam esses comportamentos que você vai ter (Professor 03, 2023).

Já o Professor 04, desde sua chegada à USP, se envolveu com a frente política estudantil, chegou a ser representante dos estudantes, defendeu causas específicas da classe e foi perseguido pela polícia. Além disso, sua irmã, que já estava voltada às referidas causas, ditas mais populares, o influenciou e o fez perceber a dinâmica da luta de classes. O envolvimento do professor foi intenso desde o início do curso em São Paulo, mas devido a perseguição, fugiu e foi parar no Chile, onde teve a formação de mestrado antes mesmo de terminar a graduação no Brasil, que foi interrompida no meio do curso.

Entende-se que, dos quatro professores participantes, os mais destacados com a área política, desde a formação familiar, até a vida adulta e acadêmica, foram os Professores 03 e 04. A entrevista não teve o objetivo de buscar essas informações de cunho partidário ou associação política a qualquer vertente política que seja, mas durante suas narrativas os professores fizeram questão de expor suas convicções, ações que defendem e casos que envolvessem, de certa forma, alguma posição política.

Esses posicionamentos políticos tratam-se de valores adquiridos ou repassados culturalmente por familiares, terceiros ou absorvidos por situações vividas. No caso do Professor 03, por várias vezes, ao longo de suas respostas, mencionou a importância da família e os valores repassados no convívio familiar, tais como: “minha mãe e minha tia me ensinaram, por exemplo, minha mãe ensinou o amor à ciência, só que não descolada do amor à humanidade” (Professor 03, 2023).

Considera-se importante destacar essas questões, pois entende-se que valores humanos, no caso humanistas, hoje, andam bem descolados dos valores vistos no cotidiano social. Assim, dignificar valores éticos, democráticos, posturas emancipatórias baseadas no respeito ao outro, no apreço e com responsabilidades.

Por fim, referindo-se à primeira categoria de análise, **Trajetória**, é possível direcionar as considerações envolvendo dois grandes caminhos tomados. Um deles

refere-se à busca de novos conhecimentos ou aprofundamento na área da matemática, visto que quase todos os entrevistados mencionaram a presença de lacunas em suas formações a nível de graduação. Lacunas essas, entendidas por eles como lacunas matemáticas, aqui se trata de falta de algum aperfeiçoamento de estruturas específicas da matemática.

A segunda consideração sobre essa categoria se refere ao fato desses professores se entregarem a uma formação complementar do tipo pós-graduação, pelo fato de vislumbrarem atuar com o ensino da matemática na esfera do magistério superior e, para tanto, teriam que migrar para mestrado e/ou doutorado, mesmo sem qualquer formação pedagógica para ensinar.

Mesmo assim, entende-se que todos optaram por esse percurso formativo, com foco em sua entrega ao profissionalismo e ao desenvolvimento profissional dentro da opção de formação que fizeram. Assim, é possível perceber os elos entre a constituição da professoralidade dos professores entrevistados com suas trajetórias, atuando profissionalmente como docente-bacharel.

Considerando o exposto, percebe-se vínculos que envolvem a trajetória percorrida, a atuação profissional e a constituição da professoralidade, quando fazem a opção pelo aprimoramento na sua área de formação, quando o novo conhecimento advindo da formação complementar é inserido em seu cotidiano e permeia sua atuação docente. Torna-se mais evidente quando esse docente flexibiliza suas formas de avaliar, quando reflete sobre sua prática em sala de aula, quando a relação professor-aluno se torna mais fluida e colaborativa. Segundo Isaia e Bolzan (2007, p. 75): “Os limites do processo de formação vêm continuamente sendo marcados e redimensionados pela reflexão sobre o saber, o saber-fazer e suas relações”.

Assim, pode-se trazer falas dos professores que ajudem a justificar o objetivo específico alcançado, conforme pode-se visualizar no Quadro 6.

Quadro 6 - Falas dos professores sobre os elos entre a constituição da professoralidade, a trajetória de formação e a atuação profissional

Objetivo Específico: Estabelecer possíveis elos entre a constituição da professoralidade, a trajetória de formação e a atuação profissional	
Professor 01	Eu acho que eu tenho um conteúdo mais sólido, hoje! Isso veio com o tempo de docência e, claro, o estudo... A gente nunca para de estudar... a gente sai, faz mestrado, doutorado, pós-doutorado ... isso tudo vai acumulando, vai fazendo você refletir sobre as coisas lá de trás!
Professor 02	Hoje eu me vejo sim, mais preparado! Uma coisa que eu me vejo, assim, melhor... é emocionalmente mais preparado... eu melhorei muito nisso. Nesse jeito, nesse trato com os alunos. Uma coisa que melhorou muito pra mim, pra ser um professor melhor, foi no meu doutorado.

Professor 03	Se você não enxergar quem são aquelas pessoas, você vai fazer um desserviço pra sociedade.
Professor 04	Eu aprendi a me relacionar com o estudante, né? Quer dizer, a ver o estudante como um colega seu.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Já na categoria 02, sobre os **Aspectos Auto Reflexivos**, acredita-se que os professores refletem e percebem suas mudanças de conduta em classe, mudanças de conduta na relação com os alunos e até mesmo frente às exigências de outrora em sala de aula.

Reflexionar sobre sua prática é questionar-se sobre seu ato de ensinar, de avaliar e de interagir com os alunos. Demonstra uma intenção de aprimoramento e busca por superar realidades que estão postas, que são vividas, mas que podem ser alteradas e adequadas para uma melhor ação com o outro.

Pode-se buscar por um redimensionamento da posição que esse profissional está tomando na sua relação com seus alunos e com os demais pares. A insatisfação com o que está posto evidencia uma inquietude e uma busca pelo avanço positivo, na troca de saberes e entendendo o outro como seu colega de aprender e de ensinar, valorizando a conversa franca e deixando de lado a hierarquia de posições e saberes.

No instante que o professor investiga seu contexto em sala de aula, ele tem a oportunidade de refletir sua prática docente, questionando o professor que é/tem sido, no ímpeto de crescer profissionalmente, lapidando habilidades, atitudes, significados e sentidos da sua função presente e futura como professor (Freitas; Abreu, 2020, p. 173).

Freitas e Abreu (2020) acrescentam que a prática reflexiva também se refere ao ato de renovar, recriar e de (re)construir habilidades já adquiridas ou criadas pelos professores, como uma espécie de transformação e de metamorfose em vistas a surgir um novo professor mesmo que esse retrate um momento, um período e uma fase do desenvolvimento contínuo do profissional.

Dessa forma, a constituição desse profissional vai além da titulação de mestre ou de doutor, conferida a todos esses professores participantes dessa pesquisa. Esses docentes, em suas respostas, demonstraram aspectos subjetivos, que hoje fazem parte do profissional que vem se tornando.

Quadro 7 - Falas dos professores sobre os aspectos do percurso formativo que contribuíram para constituição de sua professoralidade

Identificar quais aspectos do percurso formativo contribuíram para a constituição da professoralidade desses profissionais	
Professor 01	Pra ensinar, você tem que saber o que vai ensinar! Muito antes de você usar essas metodologias...
Professor 02	Também me mudou muito e hoje eu acho que sou um cara melhor. Eu te digo: se eu fosse voltar pra ser professor lá do começo, eu seria como eu sou agora.
Professor 03	Eu fui taxado de burro! Por querer ser professor... eu queria ser professor, o meu sonho era ser professor. Não só matemático, mas professor de matemática.
Professor 04	Acho que tudo isso é fruto dessa atividade de você não ficar no mesmo lugar sempre, quer dizer aceitar as coisas como estão. Então eu acho que você tem que sempre tentar inovar... eu sempre fui inquieto. Acho que o professor, uma boa característica dele é ser inquieto. Achar que o que ele está fazendo pode ser feito melhor.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Analisando o Quadro 7, com alguns extratos das narrativas dos professores, percebe-se aspectos desenvolvidos ao longo do percurso formativo desses profissionais, tais como: o **empenho nos estudos**, em especial do que será ensinado. Muitos professores mencionaram a dedicação aos estudos como forma de aprofundamento em seu campo de ensino. A **sapiência** e a **percepção** do aprimoramento profissional, ou seja, reconhecer-se melhor e atualizado em sua prática profissional, comparando estágios anteriores de atuação docente. A **tomada de decisão** do profissional que se quer ser, faz com que se busque os caminhos necessários para essa formação, para isso, necessário se faz ser inquieto. A **inquietação**, destacada pelo Professor 04, talvez se refira à prática de inovar para chegar mais longe do que já está, sempre avançando, aprimorando as boas práticas já estabelecidas, e evoluindo o conhecimento.

A terceira categoria refere-se às **Experiências**. Refere-se aqui as oportunidades que estes profissionais tiveram para atuar com seus saberes próprios, adquiridos e vivências. Destaca-se, mais uma vez, que a ausência de disciplinas pedagógicas ao longo do curso de bacharelado em matemática faz falta para aquele profissional que se dedica ao ato de ensinar.

Além disso, é importante salientar também a falta de uma formação didática continuada para os profissionais do tipo docente-bacharel que adentram o magistério superior sem uma base pedagógica em sua formação inicial, pois, conforme da Cunha (2018, p. 9): “o desempenho dos docentes tem impacto nas aprendizagens dos estudantes, contribuindo para o sucesso dos mesmos, o que, por sua vez, tem reflexo na qualidade das IESs”.

Referente a última categoria, **Aspectos Socioculturais**, considera-se que cada profissional vem de uma formação familiar única, com valores subjetivos próprios e carregam consigo vivências pretéritas à intenção desse participante optar pelo curso de bacharelado. Valores esses carregados e repassados por anos de forma totalmente particular, onde são permeados por várias influências, deixando marcas permanentes e marcas fluidas direcionadas para o fazer de cada um.

Muitas marcas são formadas no seio familiar, outras são consequências ou aprendizados oriundos das experiências vividas, até mesmo da interpretação de falas de pessoas do ambiente que se convive, trabalha ou estuda. Geralmente as marcas mais profundas são originárias de práticas relacionadas com pessoas de destaque em suas vidas, essas podem ser familiares, amigos ou professores.

Esses últimos foram caracterizados por todos os profissionais participantes dessa pesquisa, como sendo os grandes influenciadores por optarem pela docência, conduta, comportamento ético, comprometimento com os estudos e pela forma de conduzir as aulas e as turmas, tornando-se assim, referência a ser copiada e replicada durante a docência universitária. Assim:

É possível dizer que o desenvolvimento da atividade de produção da docência universitária está implicado em aspectos individuais e sociais. Sociais na medida em que as necessidades são geradas por uma gama de contingências do contexto sociocultural. E individual na medida em que para esta necessidade se converter na dimensão orientadora de uma atividade ela precisa ser apropriada e [re]significada pelo sujeito, convertendo-se em um motivo condutor das suas ações e operações (Powaczuk; Bolzan, 2009, p. 8770).

Assim, pode-se nos direcionar para mais um dos objetivos específicos, que foi analisar, pautado em suas respostas, características que permeiam a constituição da professoralidade desses bacharéis em matemática. Onde, além das características que foram apresentadas no parágrafo anterior à citação, considera-se também a notável trajetória de formação de cada um desses professores, os aspectos de reflexão e suas tomadas de decisão/consciência, as experiências únicas vivenciadas por eles, os aspectos sociais destacados, bem como o apreço pelos professores de referência que cada um adotou.

Haja vista admitirmos que o processo de incorporação de novas práticas trata-se de um ciclo sem fim (Bolzan, 2002) quando se reflexiona práticas antigas adotadas

e quando se qualifica com múltiplos elementos oriundos de observações e teorias, podemos produzir novas ações do saber-fazer.

Considera-se, por fim, que foi possível dar voz a essa classe de profissionais bacharéis que, ao longo do levantamento realizado, exposto na seção 2, não foram atendidos por pesquisas anteriores, assim, gerando uma demanda. Contudo, entende-se agora e nessa tese, por compreender, através de suas narrativas, importantes elementos que constituem sua particular professoralidade, as quais foram percebidas por diversas nuances de suas falas e agrupadas pouco a pouco até que aglutinamos nas categorias de análise dessa tese, quais foram expostas ao longo da seção 3 e discutidas nesta seção.

Antes de fechar esse subtópico sobre a discussão dos resultados, ainda se referindo a classe de docentes estudada aqui, destaca-se que as “transformações pelas quais passa ao longo da carreira docente, estão ligadas a alterações vivenciais mais amplas, envolvendo a dimensão pessoal e profissional” (Isaia, 2000, p. 32).

Portanto, ao que se propôs essa tese, os resultados indicam corroborar com a ideia de Moraes, Nascimento e Silva Júnior (2023, p.111) quanto a constituição da professoralidade, onde:

Constituir a professoralidade na docência universitária, é, pois, tecer uma marca de si, que se reflete num processo sempre em movimento, na incompletude e inacabamento do(a) professor(a) e que contribui, sobremaneira, em construções sempre provisórias de si, num vir a ser, pensar e fazer, potencializando a sua prática pedagógica, e, conseqüentemente, a sua didática, como também a sua pessoalidade e profissionalidade.

Prossegue-se às considerações finais a fim de apresentar outras características percebidas ao longo da entrevista cedida por esses professores, evidenciando caminhos próprios da construção da professoralidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intenção aqui é expressar o percurso dessa pesquisa, os caminhos que foram trilhados, explorar seus pontos principais e responder o questionamento que instigou o desenvolvimento desta tese desde o início, que foi saber como se constitui a professoralidade de professores universitários bacharéis em matemática.

Essa tese ainda se propôs a compreender, através das narrativas dos bacharéis em matemática, as trajetórias e as experiências advindas do âmbito profissional e/ou advindas do âmbito pessoal, que contribuíram para a constituição de sua professoralidade.

Antes disso, deixa-se claro que a participação dos bacharéis em matemática participantes dessa pesquisa foi de total relevância para essa tese. Sem a participação deles e ainda sem seu consentimento no uso de suas falas, não seria possível tecer tantos fios. Suas narrativas são parte integrante e foram cruciais para que se pudesse conhecer um recorte do seu trânsito acadêmico, profissional e de vida. Por isso tudo, essa pesquisa pode se realizar.

O início da aproximação do autor desta tese com o tema, conforme já mencionado, foi pelas leituras feitas de artigos publicados pelas professoras sulistas Dóris Pires Vargas Bolzan e Silvia Maria de Aguiar Isaia. Assim despertou o interesse em conhecer mais sobre o tema professoralidade, então buscou-se aprofundar os conhecimentos sobre o tema, fazendo o levantamento bibliográfico de trabalhos e pesquisas que haviam sido cadastrados na plataforma da Capes e depois no Google Acadêmico.

Durante esse levantamento nessas plataformas, percebeu-se que os textos trazem, majoritariamente, bacharéis (em diversas áreas) como sujeitos participantes dessas pesquisas, contexto de magistério superior em várias instituições públicas de ensino, contudo, dessa sondagem notou-se uma demanda não atendida, que foi justamente a classe de bacharéis em matemática, público que buscou-se dar voz nesta tese.

Feita a leitura de várias das pesquisas encontradas, pode-se perceber que, em sua grande maioria, tratam de bacharéis que se voltaram à docência, sobretudo, que não têm formação para isso. Afinal, cursos de bacharelado não oferecem qualquer formação didática ou pedagógica para o discente que fez a escolha pelo curso. De

toda forma, esses profissionais podem buscar formação complementar para atuar como docente.

Durante a imersão no tema estudado, entendeu-se que a professoralidade é, com efeito, uma mescla de fatores, caminhar, trajetórias, escolhas, reflexões, culturas adotadas, vivências e aprendizados. Isso tudo contribuindo para construção e para o desenvolvimento de um profissional bacharel que realiza um desejo, uma vontade e um querer de ser docente.

Para um bacharel, se torna eletivo o campo “educacional”, deixando a cargo dele a responsabilidade de tomar esse rumo e quinar sua prática profissional para fins pedagógicos. E, assim como o ato de ensinar e aprender não é igual para todos, a opção por se tornar docente também não é. Dessa forma, o bacharel que decide educar e ajudar no desenvolvimento de alguém, por não ter formação específica que o auxilie, vai em busca.

Em muitos casos, a formação complementar torna-se algo maior que um “complemento” e passa a ter mais importância e ser mais valoroso, até mais assertivo para prática docente desse bacharel. Isso traz novos olhares que, reflexionados, podem proporcionar mudanças no trato social e na dinâmica do ensinar, do avaliar e do aprender, onde somam-se/adaptam-se a valores fixados desde muito tempo, oriundos da família ou das experiências vividas.

Assim, o bacharel amplia seu pensar e acrescenta um novo olhar sobre sua formação e o exercício de sua profissão, além de flexibilizar pensares antigos sobre o ensino, o modo de ensinar, o modo de avaliar, a aprendizagem e sobre a relação social criada nos ambientes do magistério superior. Ele chega até a inserir novos valores e/ou modificar valores que tinha, adaptando-os para a realidade de sua prática profissional, afinal a função agora é outra: é ser docente.

Eis que o bacharel em matemática, classe participante dessa pesquisa, mesmo considerado professor por muitos, nunca teve qualquer disciplina pedagógica ou de trato educacional. No entanto, tem uma enorme história de vida, uma trajetória única, experiências e vivências ímpares, de trato subjetivo que lhe gerou novos comportamentos, ideias e ideais, esse profissional reflexiona sobre o seu passado e presente, onde absorve os aprendizados de acertos e equívocos cometidos na sua prática empírica.

Portanto, características culturais advindas da família, legado de sua prática profissional, escolhas políticas e crenças firmadas, o contato com outros colegas de

área, em especial durante as pós-graduações, o estudo aprofundado, os saberes oriundos de suas formações complementares e até mesmo do contato com pessoas em outra situação social; foram os aspectos mais relevantes dessa pesquisa.

Sobre as categorias de análise expressas nesta tese, percebe-se a importância da trajetória concretizada, mas nem sempre construída, como havia sido pensada. Haja vista que os caminhos da formação complementar foram traçados a fim de contemplar um desejo de atuar como docente e de se aprofundar nas estruturas matemáticas mais estudadas, visando ampliar o conhecimento matemático e preencher lacunas matemáticas que ficaram após o bacharelado.

Também se dá crédito às experiências vividas ao longo do percurso trilhado, onde os profissionais bacharéis puderam iniciar sua vida docente, com oportunidades, principalmente, de atuação pelo interior do estado do Pará. Quando se defrontaram com uma realidade bem mais complicada, se comparada à que viviam na capital paraense. Foram chances de iniciar ações didáticas, conhecer um campo rico na relação com o outro e avançar na seara da avaliação de aprendizagem, sobretudo, engatinhar no campo pedagógico e burocrático do magistério superior.

Essa pesquisa também considerou que as entrevistas cedidas tiveram caráter pessoal-profissional reflexivo, gerando uma categoria de análise intitulada como Aspectos Auto Reflexivos, onde prevaleceu ecoar momentos vividos reflexionados, de críticas próprias, de atitudes passadas que não se repetiriam, de momentos orgulhosos, de momentos desafiadores, mas, acima disso, de momentos de engrandecimento, brio e superação.

A última categoria de análise dessa tese foi denominada como Aspectos Socioculturais, onde ficou nítida a cultura familiar herdada, a cultura adquirida, alguns aprendizados concretizados, valores próprios ou adquiridos e, com isso, posicionamentos políticos, posicionamentos em sala de aula e com os seus pares. Esses posicionamentos direcionaram comportamentos mais assertivos e claros no trato às normas institucionais, no caminho a ser seguido durante o ato de ensinar e perante situações de disputa no âmbito da academia.

Sobretudo, pode-se perceber que um olhar mais flexível para o aluno, um olhar com empatia e reconsideração nos valores antigos sobre o ensino e sobre o aprendizado de matemática. Aos poucos, foram se instaurando novas características nesse profissional bacharel que adotou a docência para si. Antes, certos valores e atitudes eram tidos como irredutíveis, rígidos e padronizados, de pouca relevância

social, sem aproximação com os alunos e engessadas formas de ensinar e avaliar a matemática.

Talvez, pela facilidade no trato com a matemática, achassem que todos aqueles alunos(as) deveriam também ter e, muitos desses que não tinham eram “marcados” ou apenas deixados de lado. Isso fazia com que muitos bacharéis recebessem os mais incômodos rótulos. Entende-se aqui que certas referências que esses professores adotaram também tinham comportamentos duros, então, no início da jornada docente, esses bacharéis reproduziam em suas aulas os mesmos procedimentos de seus professores, tendo a mesma conduta rigorosa e sólida.

Com o tempo, a experiência, o amadurecimento, a mudança e a alteração de valores, adotaram para si novas atitudes e novo comportamento, flexibilizando sua forma de ensinar, de avaliar, de relacionar-se com o aluno e com os seus pares. O comportamento de imitação das referências elegidas, que já havia passado por diversas fases, já foi ultrapassado e novas condutas foram tomando seu lugar.

Assim, percebe-se alteração no comportamento desse profissional, dentro de sala de aula, no trato com os alunos, na relação com seus pares, na avaliação de aprendizagem e no ato de ensinar. Mantem-se o rigor da ciência matemática, como já se era esperado. Dessa forma, a alteração (positiva) comportamental é um atributo social, hoje enraizado nesses profissionais, onde se acredita que é ponto chave da constituição de sua professoralidade.

Aqui, se acredita que essa pesquisa possa contribuir com a temática da professoralidade, da Pedagogia Universitária, da atuação do bacharel-docente no magistério superior, podendo chamar atenção de novos pesquisadores à questão da formação pedagógica do profissional que atua em instituições de ensino superior. Haja vista que essa tese também coloca em pauta a formação continuada de profissionais que adentram como docentes nesse nível de ensino.

Hoje, através das narrativas usadas nessa pesquisa, e mesmo entendendo que retratam momentos vividos por quatro bacharéis em matemática atuantes, majoritariamente, no estado do Pará, pode-se dizer que com o acúmulo de aprendizados, com a experiência em docência, com a flexibilização de valores, adaptação de saberes antigos e atitudes mais assertivas em sala de aula; o bacharel em matemática tem mais empatia no ato de ensinar, é mais coerente no diálogo com o seu aluno, já pratica a autoavaliação de seu momento em sala de aula, além de reconsiderar os meios de avaliação da aprendizagem de seus alunos.

Assim, pode-se considerar que a professoralidade desse profissional fora constituída, principalmente, pela disposição do ato reflexivo, pelo aprimoramento em sua área de escolha e pela destreza de ultrapassar barreiras surgidas ao longo de sua busca pela prática docente e pela saga de preencher lacunas emergidas a cada passo de formação dado, na trajetória de seu desenvolvimento profissional.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, I. P. L. **Criatividade para quê?** Conversas, processos e produções na formação de professores. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal de Rio Grande, Rio Grande, 2015.
- ALVES, L.; ALVES, A. O papel das crenças para o desenvolvimento da professoralidade de professoras polivalentes. **Revista Educação Matemática em Foco**, [s. l.], v. 9, n. 1, p. 87-107, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://revista.uepb.edu.br/REM/article/view/1170/898>. Acesso em: 10 mai. 2023.
- ANTUNES, D. D. **Oficinas pedagógicas de trabalho cooperativo**: uma proposta de motivação docente. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.
- APPOLINÁRIO, F. **Dicionário de metodologia científica**: um guia para a produção do conhecimento científico. São Paulo: Atlas, 2009.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução L. de A. Rego; A. Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2006.
- BARBOSA, M. H. **Vivências constitutivas do professor-orientador**: entre narciso e minotauro, um legado e uma despedida. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.
- BAPTAGLIN, L. **A aprendizagem da docência nos cursos técnicos de ensino médio integrado**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.
- BARROS, C. M. P.; DIAS, A. M. I. A formação pedagógica de docentes bacharéis na educação superior: construindo o Estado da Questão. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 54, n. 40, p. 42-74, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/9848/6976>. Acesso em: 20 jun. 2023.
- BARROS, C. M. P.; DIAS, A. M. I.; CABRAL, A. C. A. Ações de formação docente institucionais: quais as contribuições para a constituição do docente bacharel? **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 103, p. 317-339, abr./jun. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/qgm7b3WDLSybJrQNH5vqmH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 abr. 2024.
- BASTOS, C. G. G. **Iniciando a docência**: a construção do perfil profissional na visão dos futuros professores de ciências da UFPEL. 2015. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2015.
- BAUMANN, A. P. P. **A atualização do projeto pedagógico nos cursos de formação de professores de matemática dos anos iniciais do ensino**

fundamental: licenciatura em Pedagogia e licenciatura em Matemática. 2013. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2013.

BERNARDINO JUNIOR, R. **Docência universitária:** o cirurgião dentista no curso de odontologia. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011.

BOLZAN, D. P. V. **A construção do conhecimento pedagógico compartilhado:** um estudo a partir de narrativas de professores do Ensino Fundamental. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

BOLZAN, D. P. V. **Formação de professores:** compartilhando e reconstruindo conhecimentos. Porto Alegre: Mediação, 2002.

BOLZAN, D. P. V. Verbetes: conhecimento compartilhado e conhecimento pedagógico compartilhado. *In:* MOROSINI, M. (ed.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária:** glossário. vol. 2. Brasília: INEP, 2006. p. 378.

BOLZAN, D. P. V. Aprendizagem docente e processos formativos: novas perspectivas para educação básica e superior. **Projeto de pesquisa Interinstitucional e Integrado**, CNPq/PPGE/CE/UFSM, 2007-2009.

BOLZAN, D. P. V. Aprendizagem Docente: processos formativos de estudantes e formadores da educação superior. **Relatório Final do Projeto de Pesquisa Interinstitucional e Integrado**. Santa Maria: GAP/CE/UFSM, 2016.

BOLZAN, D. P. V. A pesquisa narrativa sociocultural: um desenho possível para pensar a formação de professor. *In:* BOLZAN, D. P. V. (org.). **Pesquisa narrativa sociocultural:** estudos sobre a formação docente. 1ed. Curitiba, PR: Appris, 2019. p. 19-42.

BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. M. de A. Aprendizagem docente na educação superior: construções e tessituras da professoralidade. **Educação**, Porto Alegre, v. 29, n. 3, p. 489-501, set./dez. 2006. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/489/358>. Acesso em: 24 jun. 2022.

BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. M. de A. Pedagogia universitária e aprendizagem docente: relações e novos sentidos da professoralidade. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 13-26, jan./abr. 2010. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v10n29/v10n29a02.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2024.

BOLZAN, D. P. V.; POWACZUK, A. C. H. Docência universitária: a construção da professoralidade. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, v. 2, n. 1, p. 160-173, 2016. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/1306/533>. Acesso em: 16 jul. 2024.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 6377, 12 de ago. 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 15 jun. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 18 mai. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES 1.302/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática, Bacharelado e Licenciatura. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 15, 5 de mar. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES13022.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2022.

CARVALHO, R. I. B. de. **A prática pedagógica do bacharel professor da área de comunicação social**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

CAVALHEIRO, R. **Teares formativos**: teceduras entre as marcas de formação inicial e continuada de egressos do Curso de Pedagogia/UFSM. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

COMARÚ, P. do A. **Relações intersubjetivas como experiências de formação**: revisitando uma trajetória docente da educação superior. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

CUNHA, L. A. Ensino superior e universidade no Brasil. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo horizonte: Autêntica, 2001. p. 151-201.

CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Trajetórias e lugares da formação universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010.

DA CUNHA, M. I. Docência na Educação Superior: a professoralidade em construção. **Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 6–11, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/29725/16841>. Acesso em 15 jan. 2024.

DUARTE, A. M. **O impacto do programa institucional de bolsas de iniciação à docência na formação continuada de professoras alfabetizadoras**. 2014. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia) – Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Pelotas, 2014.

FONTANA, R. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREITAS, M. T. de A. **Estudos qualitativos numa abordagem sócio-histórica**. Juiz de Fora: UFJF, 2000.

FREITAS, M. T. de A. A abordagem sócio histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 21–39, jul. 2002.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/KnJW3strdps6dvxPyNjmvyq/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 22 jan. 2024.

FREITAS, N. M. da S.; ABREU, J. B. Contribuições da formação doutoral para a construção da identidade docente. **Ensino em Re-vista**, Uberlândia, v. 27, n. 1, p. 158-177, jan./abr. 2020. Disponível em:

<https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/52751/28189>. Acesso em: 02 dez. 2023.

HELMER, E. A. **O processo de construção da profissionalidade docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E CIENTÍFICA. **Clube de Ciências**. Pará, 2024. Disponível em: <https://www.iemci.ufpa.br/index.php/cciuropa>. Acesso em: 04 mai. 2024.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

ISAIA, S. M. de A. Professor universitário no contexto de suas trajetórias como pessoa e profissional. *In*: MOROSINI, M. C. (org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educaionais, 2000. p. 21-34.

ISAIA, S. M. de A. Formação do Professor do ensino superior: tramas na tessitura. *In*: MOROSINI, M. *et al.* **Enciclopédia da Pedagogia Universitária**. 1. ed. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003. p. 241-251.

ISAIA, S. M. de A. Aprendizagem docente: sua compreensão a partir das narrativas de professores. *In*: EGGERT, E. *et al.* **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 618-635.

ISAIA, S. M. de A.; BOLZAN, D. P. V. Formação do professor do ensino superior: um processo que se aprende? **Revista Educação**, Santa Maria, v. 29, n. 2, p. 121-133, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article>. Acesso em: 16 jan. 2023.

ISAIA, S. M. de A.; BOLZAN, D. P. V. Aprendizagem Docente no Ensino Superior: construções a partir de uma rede de interações e mediações. *In*: CONGRESSO

INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1., 2005, São Leopoldo. **Anais...** São Leopoldo: Unisinos, 2005. p. 1-13.

ISAIA, S. M. de A.; BOLZAN, D. P. V. Construção da profissão docente/professoralidade em debate: desafios para a educação superior. *In*: CUNHA, M. I. da. (org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas: Papyrus, 2007. p. 161-177.

JUNQUEIRA FILHO, G. de A. **Interdisciplinaridade na pré-escola**: anotações de um educador “on the road”. São Paulo: Pioneira/Thomson Learning, 1994.

KATO, M. N. de C. **Docência universitária**: o professor agrônomo na construção de sua professoralidade. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) –Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

MARCIÃO, K. P. O. B. **Entre médicos e professores**: trajetórias do currículo médico da Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Amazonas. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2015.

MENEZES, V. S.; COSTELLA, R. Z. Narrativas (auto)biográficas na licenciatura em geografia: potencialidades para a construção da professoralidade. **Revista Brasileira de Educação Em Geografia**, Campinas, v. 9, n. 18, p. 83–105, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://www.revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/633/381>. Acesso em: 14 jun. 2023.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINEIRO, M.; ALVES DA SILVA, M. A.; GRACIA FERREIRA, L. Pesquisa qualitativa e quantitativa: imbricação de múltiplos e complexos fatores das abordagens investigativas. **Momento - Diálogos Em Educação**, [s. l.], v. 31, n. 03, p. 201–218, set./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/14538/9891>. Acesso em: 18 jun. 2023.

MOURA, J. F. de; NACARATO, A. M. A entrevista narrativa: dispositivo de produção e análise de dados sobre trajetórias de professoras. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 24, n. 1, p. 15–30, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/17580/9529>. Acesso em: 17 mar. 2023.

MOLINA, S. de A. *et al.* Síndrome do Impostor: Desafios e Prevenções. **SciELO Preprints**, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.5797>. Acesso em: 04 fev. 2024.

MORAIS, J. de S.; NASCIMENTO, S. F. C.; SILVA JÚNIOR, D. R. da. Narrações da constituição da professoralidade na docência universitária. **Revista NUPEM**, Campo Mourão, v. 15, n. 36, p. 94-113, set./dez. 2023. Disponível em:

<https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/nupem/article/view/7881/5688>. Acesso em: 19 jan. 2024.

MUYLAERT, C. J. *et al.* Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Rev. Esc. Enferm. USP**, [s. l.], v. 48, n. esp2, p. 193-199, dez. 2014.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/reeusp/a/NyXVhmXbg96xZNPWt9vQYct/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 jun. 2023.

NÓVOA, A. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Desenvolvimento profissional dos professores. *In*: FORMOSINHO, J. (coord.). **Formação de professores**: aprendizagem profissional e acção docente. Portugal: Porto Editora, 2009. p. 221-284.

ORLOVSKI, N. **A formação do professor que ensina matemática nos anos iniciais**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Programa de Pós-graduação em Ciências e em Matemática, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

PEREIRA, M. V. **A estética da professoralidade**: um estudo interdisciplinar sobre a subjetividade do professor. 1996. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/9541>. Acesso em: 05 abr. 2021.

PEREIRA, M. V. Nos supostos para pensar a formação e auto formação: a professoralidade produzida no caminho da subjetivação. *In*: LINHARES, C. F. *et al.* (org.). **Ensinar e aprender**: sujeitos, saberes e pesquisa. Rio: DP&A, 2000. p. 23-41.

PEREIRA, M. V. **Estética da professoralidade**: um estudo crítico sobre a formação do professor. 1. ed. Santa Maria: Editora UFSM, 2013. 248 p.

PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.31. n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ep/a/9HMYtvM7bpRtzLv6XyvwBxw/?format=pdf>. Acesso em: 12 fev. 2023.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

POWACZUK, A. C. H.; BOLZAN, D. P.V. A construção da professoralidade do professor do ensino superior. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE, 9., 2009, Paraná. **Anais...** Paraná: PUC, 2009. p. 8764-8775.

POWACZUK, A. C. H. **Movimentos da professoralidade**: a tessitura da docência universitária. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

QUIM, O. **Licenciados em computação e saberes pedagógicos**: cobranças de uma pedagogia da ação. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

RODRIGUES, M. O. **Ser docente na gestão e ser gestor na docência**: um olhar sobre a iniciação à carreira no contexto universitário. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

ROSSETTO, G. A. P. R. da. **Atividade de estudo e autonomia no processo de produção da pesquisa**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

SESSIM, U. R. **A professoralidade do não-professor**: percebendo a professoralização através das reflexões pós-aula. 2014. Monografia (Aperfeiçoamento/Especialização em Formação Integrada Multiprofissional em Educação e Ensino da Saúde) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

SHULMAN, L. S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 4, n. 2, p.196-229, dez. 2014. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293>. Acesso em: 16 ago. 2023.

SEREDIUK, E. F. **Registros professorais na primeira infância**: a escrita, as imagens e a oralidade como dispositivos de subjetivação e reflexividade. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Americana, 2015.

SILVA, L. C. da. **Construindo o ser professor**: a experiência como constituinte de trajetórias histórico-profissionais (dos anos 60 aos anos 90). 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2003.

SILVA, A. H.; FOSSÁ, M. I. T. Análise de Conteúdo: Exemplo de Aplicação da Técnica para Análise de Dados Qualitativos. **Qualit@s Revista Eletrônica**, Campina Grande, v. 17, n. 1, p. 1-14, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://www.fepiam.am.gov.br/wp-content/uploads/2020/06/2113-7552-1-PB.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2023.

SILVEIRA, C. T. M. A. **Percorrendo caminhos para além do espaço**: a construção do “território pedagógico” como um elemento constituidor da profissionalidade docente na educação infantil. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014.

SOUZA, C. S. **Representações sociais e identidade docente**: sentidos compartilhados por professores de universidade pública. 2013. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Departamento de Psicologia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

TARDIF, M. **Saberes Docente e a Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, F. C. **Nossa formação**: nossos significados. Teoria x prática. 2007. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

TRINDADE, A. F. G. **Pedagogia poiética para a potência humana**: o reconhecimento, a nutrição e a expansão da potência humana das comunidades aprendentes, em processos poiéticos colaborativos de reorientação curricular pedagógica cultural, e as tessituras transdisciplinares das alfabetizações de mundos em rodas de conversações. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

VALENTE, W. R. Quem somos nós, professores de matemática? **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 28, n. 74, p. 11-23, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/3PnDyZfGYnvPtwVMwRgNJMx/?format=pdf>. Acesso em: 10 set. 2023.

APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista

ROTEIRO DE ENTREVISTA

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome completo:

Onde nasceu:

Quando e onde estudou:

Formação Profissional:

QUESTÃO INICIAL

O senhor professor, poderia falar seu nome completo, local de nascimento e sua formação desde a educação básica?

EIXO 1: SOBRE A EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

1. Por que a opção pelo Bacharelado e depois pelo ensino?
2. Qual tempo de Experiência nos diversos níveis de ensino?
3. Quando, como e onde iniciou a carreira docente, as instituições os níveis de ensino?
4. O Sr. acredita ter ficado lacunas após a formação acadêmica de bacharel? Que tipo de dificuldades encontrou e como tentou resolvê-las?
5. Como era o modo de ensinar: avaliações, preparação de aulas, programas de ensino, materiais de ensino, o cotidiano de vida e de trabalho?
6. Tinha/tem algum(uns) professor(es) como referência? (o qual você se espelha(va))?

EIXO 2: SOBRE O APRENDIZADO PESSOAL – PROFISSIONAL

1. Em quais aspectos se tornou mais competente, com o passar dos anos?
2. Quais os aprendizados adquiridos ao longo da vida profissional?
3. O que mais ajudou na construção de sua prática pedagógica: seus colegas, a experiência em sala de aula ou cursos de formação complementar?
4. Além daquilo que aprendeu na universidade, que conceito de ensino e de aprendizagem você vivenciou ou tem estabelecido para você?
5. Que experiência fora de sala de aula contribuiu de forma significativa na constituição do seu ser professor?

APÊNDICE B – Termo de Consentimento e Livre Esclarecido (TCLE)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS -CECH
DEPARTAMENTO DE METODOLOGIA DE ENSINO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Resolução CNS 510/2016/ Resolução 466/2012)

A construção da professoralidade de professores universitários bacharéis em matemática: conhecendo suas trajetórias e experiências docentes

Eu, Rafael Silva Patrício, estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar o(a) convido a participar da pesquisa **"A construção da professoralidade de professores universitários bacharéis em matemática: conhecendo suas trajetórias e experiências docentes"** orientada pela Profa. Dra. Maria do Carmo de Sousa.

A formação de professores no Brasil é um campo de estudo abrangente e repleto de lacunas a serem investigadas. Interessa-nos pesquisar a construção da professoralidade e a autonomia profissional de professores bacharéis em matemática que atuam em cursos de formação de professores (Licenciatura em Matemática) a partir do movimento e da perspectiva sociocultural, a qual considera o ser humano como um ser histórico, um ser com sua cultura e que se relaciona socialmente com as demais áreas de conhecimento e com os demais profissionais dessas outras áreas. Nesse sentido, nossa proposta é de investigar o caminhar de formação do profissional bacharel em matemática, desde a sua escolarização até sua formação complementar (pós-graduação), conhecendo sua trajetória, aprendizados e relações criadas.

Você foi selecionado por ser professor, em efetivo exercício, atuante do curso de licenciatura em matemática. Você será convidado a compor, juntamente com outros professores, um pequeno grupo que responderá a uma entrevista semiestruturada. Aqui se busca conhecer a narrativa de sua trajetória, de sua cultura, de sua história de vida e de seus aprendizados, trata-se de técnica utilizada na pesquisa acadêmica/educacional a fim de levar os participantes a exporem suas ideias acerca do tema proposto ao ponto de revelarem seus pensamentos e sentimentos. É uma ferramenta capaz de criar condições para que o participante possa inferir, posicionar-se e tecer críticas acerca do tema para o qual foi convidado a tratar. Após sua participação, esse pesquisador fará a transcrição das informações cedidas por cada participante, enfatizando a formação acadêmica e experiência profissional, bem como seus aprendizados ao longo de sua história de vida.

Para que haja possibilidade de análise das contribuições dos participantes, e somente perante o consentimento de todos os professores convidados do grupo, o pesquisador fará a gravação de áudio da reunião de entrevista. Portanto, será de grande importância que você compreenda que a entrevista não tem qualquer intenção de prejudicar a imagem criada do



profissional que és, apenas importa conhecer sua trajetória, aprendizados e construção de sua professoralidade na caminhada acadêmica.

Quanto à segurança, cumpre esclarecer que apenas os professores convidados a participar da pesquisa e o pesquisador terão acesso às respectivas narrativas cedidas e transcritas por esse pesquisador. O arquivo dessas narrativas é material de responsabilidade única do pesquisador, que se comprometerá a mantê-lo seguro e o usará apenas para fins de pesquisa acadêmica.

A fim de evitar riscos quanto à privacidade e sigilo dos dados obtidos na gravação do áudio das narrativas cedidas, o pesquisador fará o download para seus arquivos locais e pessoais, o qual apenas ele terá acesso. Vale ressaltar, que mesmo diante de todos esses cuidados, por se tratar de um ambiente virtual, há uma limitação do pesquisador em garantir total confidencialidade e blindagem ao risco de violação. Ainda assim, os riscos de compartilhamento dos arquivos salvos são baixos, visto que a atual política de privacidade das ferramentas virtuais prevêem riscos mínimos. Os materiais coletados serão mantidos sob nossa guarda por um período mínimo de cinco anos após o término da pesquisa, sendo posteriormente descartados – serão apagadas dos arquivos locais e pessoais do pesquisador. Esclarecemos ainda que, perante o uso de tais ferramentas, que são de acesso gratuito, não estão previstos gastos com deslocamento e alimentação.

As perguntas do roteiro de entrevista bem como o tema dessa pesquisa não serão invasivas à intimidade dos participantes, entretanto, esclareço que a participação na pesquisa pode gerar um risco mínimo, como algum “desconforto” ou cansaço perante a exposição de opiniões nessa entrevista. Diante dessas situações, os participantes terão garantidas pausas nas reuniões, a liberdade de não responder/comentar questões levantadas ao longo do encontro ou quando as considerarem intrusivas, podendo interromper a participação a qualquer momento. Serão retomados nessa situação os objetivos a que esse trabalho se propõe e os possíveis benefícios que a pesquisa possa trazer. Em caso de encerramento da participação por qualquer fator descrito acima, o pesquisador irá orientar e encaminhar os participantes, se necessário, para profissionais especialistas e serviços disponíveis, visando o bem-estar de todos. Nesse sentido, há ainda o compromisso de garantia de indenização por possíveis danos decorrentes da pesquisa bem como de ressarcimento de despesas, caso haja.

Como benefícios, citamos que sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que embasarão textos para fins acadêmicos-científicos, proporcionando maiores informações para discussões que poderão trazer avanços no campo da formação de professores bem como para a identificação de alternativas e possibilidades no trabalho de formação de futuro professores.

Sua participação é voluntária e não haverá compensação em dinheiro. A qualquer momento o senhor pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo profissional, seja em relação ao pesquisador, à Instituição em que trabalha ou à Universidade Federal de São Carlos. Todas as informações obtidas por meio da



pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídas letras ou números, com garantia de anonimato nos resultados e futuras publicações, impossibilitando sua identificação.

Caso aceite esse convite, solicito sua autorização para áudio gravação do encontro. As gravações realizadas durante esse encontro serão transcritas pelo pesquisador, garantindo que se mantenha o mais fidedigno possível. Depois de transcrita será apresentada aos participantes para validação das informações.

Este documento (TCLE) está elaborado em duas vias, que devem ser rubricadas em todas as suas páginas, exceto a com as assinaturas, e assinadas ao seu término pelo sr. e pelo pesquisador responsável, ficando uma via com cada um.

Este projeto de pesquisa foi aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) que é um órgão que protege o bem-estar dos participantes de pesquisas. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes de pesquisas. Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da UFSCar que está vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade, localizado no prédio da reitoria (área sul do campus São Carlos). Endereço: Rodovia Washington Luís km 235 - CEP: 13.565-905 - São Carlos-SP. Telefone: (16) 3351-9685. E-mail: cephumanos@ufscar.br. Horário de atendimento: das 08:30 às 11:30.

O CEP está vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde (CNS), e o seu funcionamento e atuação são regidos pelas normativas do CNS/Conep. A CONEP tem a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo CNS, também atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam. Endereço: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar - Asa Norte - CEP: 70719-040 - Brasília-DF. Telefone: (61) 3315-5877 E-mail: conep@saude.gov.br.

Dados para contato:

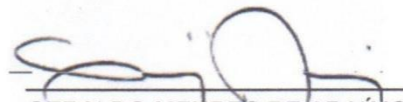
Pesquisador Responsável: RAFAEL SILVA PATRÍCIO

Contato telefônico: (91) 9 9166 6111 E-mail: patricio@uepa.br

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Local e data: Belém, 10 de Outubro de 2023.


RAFAEL SILVA PATRÍCIO


GERALDO MENDES DE ARAÚJO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS -CECH
DEPARTAMENTO DE METODOLOGIA DE ENSINO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Resolução CNS 510/2016/ Resolução 466/2012)

A construção da professoralidade de professores universitários bacharéis em matemática: conhecendo suas trajetórias e experiências docentes

Eu, Rafael Silva Patrício, estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar o(a) convido a participar da pesquisa **“A construção da professoralidade de professores universitários bacharéis em matemática: conhecendo suas trajetórias e experiências docentes”** orientada pela Profa. Dra. Maria do Carmo de Sousa.

A formação de professores no Brasil é um campo de estudo abrangente e repleto de lacunas a serem investigadas. Interessa-nos pesquisar a construção da professoralidade e a autonomia profissional de professores bacharéis em matemática que atuam em cursos de formação de professores (Licenciatura em Matemática) a partir do movimento e da perspectiva sociocultural, a qual considera o ser humano como um ser histórico, um ser com sua cultura e que se relaciona socialmente com as demais áreas de conhecimento e com os demais profissionais dessas outras áreas. Nesse sentido, nossa proposta é de investigar o caminhar de formação do profissional bacharel em matemática, desde a sua escolarização até sua formação complementar (pós-graduação), conhecendo sua trajetória, aprendizados e relações criadas.

Você foi selecionado por ser professor, em efetivo exercício, atuante do curso de licenciatura em matemática. Você será convidado a compor, juntamente com outros professores, um pequeno grupo que responderá a uma entrevista semiestruturada. Aqui se busca conhecer a narrativa de sua trajetória, de sua cultura, de sua história de vida e de seus aprendizados, trata-se de técnica utilizada na pesquisa acadêmica/educacional a fim de levar os participantes a exporem suas ideias acerca do tema proposto ao ponto de revelarem seus pensamentos e sentimentos. É uma ferramenta capaz de criar condições para que o participante possa inferir, posicionar-se e tecer críticas acerca do tema para o qual foi convidado a tratar. Após sua participação, esse pesquisador fará a transcrição das informações cedidas por cada participante, enfatizando a formação acadêmica e experiência profissional, bem como seus aprendizados ao longo de sua história de vida.

Para que haja possibilidade de análise das contribuições dos participantes, e somente perante o consentimento de todos os professores convidados do grupo, o pesquisador fará a gravação de áudio da reunião de entrevista. Portanto, será de grande importância que você compreenda que a entrevista não tem qualquer intenção de prejudicar a imagem criada do profissional que és, apenas importa conhecer sua trajetória, aprendizados e construção de sua professoralidade na caminhada acadêmica.



Quanto à segurança, cumpre esclarecer que apenas os professores convidados a participar da pesquisa e o pesquisador terão acesso às respectivas narrativas cedidas e transcritas por esse pesquisador. O arquivo dessas narrativas é material de responsabilidade única do pesquisador, que se comprometerá a mantê-lo seguro e o usará apenas para fins de pesquisa acadêmica.

A fim de evitar riscos quanto à privacidade e sigilo dos dados obtidos na gravação do áudio das narrativas cedidas, o pesquisador fará o download para seus arquivos locais e pessoais, o qual apenas ele terá acesso. Vale ressaltar, que mesmo diante de todos esses cuidados, por se tratar de um ambiente virtual, há uma limitação do pesquisador em garantir total confidencialidade e blindagem ao risco de violação. Ainda assim, os riscos de compartilhamento dos arquivos salvos são baixos, visto que a atual política de privacidade das ferramentas virtuais preveem riscos mínimos. Os materiais coletados serão mantidos sob nossa guarda por um período mínimo de cinco anos após o término da pesquisa, sendo posteriormente descartados – serão apagadas dos arquivos locais e pessoais do pesquisador. Esclarecemos ainda que, perante o uso de tais ferramentas, que são de acesso gratuito, não estão previstos gastos com deslocamento e alimentação.

As perguntas do roteiro de entrevista bem como o tema dessa pesquisa não serão invasivas à intimidade dos participantes, entretanto, esclareço que a participação na pesquisa pode gerar um risco mínimo, como algum "desconforto" ou cansaço perante a exposição de opiniões nessa entrevista. Diante dessas situações, os participantes terão garantidas pausas nas reuniões, a liberdade de não responder/comentar questões levantadas ao longo do encontro ou quando as considerarem intrusivas, podendo interromper a participação a qualquer momento. Serão retomados nessa situação os objetivos a que esse trabalho se propõe e os possíveis benefícios que a pesquisa possa trazer. Em caso de encerramento da participação por qualquer fator descrito acima, o pesquisador irá orientar e encaminhar os participantes, se necessário, para profissionais especialistas e serviços disponíveis, visando o bem-estar de todos. Nesse sentido, há ainda o compromisso de garantia de indenização por possíveis danos decorrentes da pesquisa bem como de ressarcimento de despesas, caso haja.

Como benefícios, citamos que sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que embasarão textos para fins acadêmicos-científicos, proporcionando maiores informações para discussões que poderão trazer avanços no campo da formação de professores bem como para a identificação de alternativas e possibilidades no trabalho de formação de futuro professores.

Sua participação é voluntária e não haverá compensação em dinheiro. A qualquer momento o senhor pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo profissional, seja em relação ao pesquisador, à Instituição em que trabalha ou à Universidade Federal de São Carlos. Todas as informações obtidas por meio da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídas letras ou números, com garantia de anonimato nos resultados e futuras publicações, impossibilitando sua identificação.



Caso aceite esse convite, solicito sua autorização para áudio gravação do encontro. As gravações realizadas durante esse encontro serão transcritas pelo pesquisador, garantindo que se mantenha o mais fidedigno possível. Depois de transcrita será apresentada aos participantes para validação das informações.

Este documento (TCLE) está elaborado em duas vias, que devem ser rubricadas em todas as suas páginas, exceto a com as assinaturas, e assinadas ao seu término pelo sr. e pelo pesquisador responsável, ficando uma via com cada um.

Este projeto de pesquisa foi aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) que é um órgão que protege o bem-estar dos participantes de pesquisas. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes de pesquisas. Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da UFSCar que está vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade, localizado no prédio da reitoria (área sul do campus São Carlos). Endereço: Rodovia Washington Luís km 235 - CEP: 13.565-905 - São Carlos-SP. Telefone: (16) 3351-9685. E-mail: cephumanos@ufscar.br. Horário de atendimento: das 08:30 às 11:30.

O CEP está vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde (CNS), e o seu funcionamento e atuação são regidos pelas normativas do CNS/Conep. A CONEP tem a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo CNS, também atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam. Endereço: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar - Asa Norte - CEP: 70719-040 - Brasília-DF. Telefone: (61) 3315-5877 E-mail: conep@saude.gov.br.


Dados para contato:

Pesquisador Responsável: RAFAEL SILVA PATRICIO

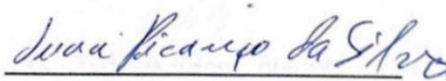
Contato telefônico: (91) 9 9166 6111 E-mail: patricio@uepa.br

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Local e data: Belém, 11 de Outubro de 2023.



Nome do Pesquisador



Nome do Participante

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS -CECH
DEPARTAMENTO DE METODOLOGIA DE ENSINO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Resolução CNS 510/2016/ Resolução 466/2012)

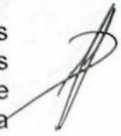
A construção da professoralidade de professores universitários bacharéis em matemática: conhecendo suas trajetórias e experiências docentes

Eu, Rafael Silva Patrício, estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar o(a) convido a participar da pesquisa **"A construção da professoralidade de professores universitários bacharéis em matemática: conhecendo suas trajetórias e experiências docentes"** orientada pela Profa. Dra. Maria do Carmo de Sousa.

A formação de professores no Brasil é um campo de estudo abrangente e repleto de lacunas a serem investigadas. Interessa-nos pesquisar a construção da professoralidade e a autonomia profissional de professores bacharéis em matemática que atuam em cursos de formação de professores (Licenciatura em Matemática) a partir do movimento e da perspectiva sociocultural, a qual considera o ser humano como um ser histórico, um ser com sua cultura e que se relaciona socialmente com as demais áreas de conhecimento e com os demais profissionais dessas outras áreas. Nesse sentido, nossa proposta é de investigar o caminhar de formação do profissional bacharel em matemática, desde a sua escolarização até sua formação complementar (pós-graduação), conhecendo sua trajetória, aprendizados e relações criadas.

Você foi selecionado por ser professor, em efetivo exercício, atuante do curso de licenciatura em matemática. Você será convidado a compor, juntamente com outros professores, um pequeno grupo que responderá a uma entrevista semiestruturada. Aqui se busca conhecer a narrativa de sua trajetória, de sua cultura, de sua história de vida e de seus aprendizados, trata-se de técnica utilizada na pesquisa acadêmica/educacional a fim de levar os participantes a exporem suas ideias acerca do tema proposto ao ponto de revelarem seus pensamentos e sentimentos. É uma ferramenta capaz de criar condições para que o participante possa inferir, posicionar-se e tecer críticas acerca do tema para o qual foi convidado a tratar. Após sua participação, esse pesquisador fará a transcrição das informações cedidas por cada participante, enfatizando a formação acadêmica e experiência profissional, bem como seus aprendizados ao longo de sua história de vida.

Para que haja possibilidade de análise das contribuições dos participantes, e somente perante o consentimento de todos os professores convidados do grupo, o pesquisador fará a gravação de áudio da reunião de entrevista. Portanto, será de grande importância que você compreenda que a entrevista não tem qualquer intenção de prejudicar a imagem criada do profissional que és, apenas importa conhecer sua trajetória, aprendizados e construção de sua professoralidade na caminhada acadêmica.



Quanto à segurança, cumpre esclarecer que apenas os professores convidados a participar da pesquisa e o pesquisador terão acesso às respectivas narrativas cedidas e transcritas por esse pesquisador. O arquivo dessas narrativas é material de responsabilidade única do pesquisador, que se comprometerá a mantê-lo seguro e o usará apenas para fins de pesquisa acadêmica.

A fim de evitar riscos quanto à privacidade e sigilo dos dados obtidos na gravação do áudio das narrativas cedidas, o pesquisador fará o download para seus arquivos locais e pessoais, o qual apenas ele terá acesso. Vale ressaltar, que mesmo diante de todos esses cuidados, por se tratar de um ambiente virtual, há uma limitação do pesquisador em garantir total confidencialidade e blindagem ao risco de violação. Ainda assim, os riscos de compartilhamento dos arquivos salvos são baixos, visto que a atual política de privacidade das ferramentas virtuais prevêem riscos mínimos. Os materiais coletados serão mantidos sob nossa guarda por um período mínimo de cinco anos após o término da pesquisa, sendo posteriormente descartados – serão apagadas dos arquivos locais e pessoais do pesquisador. Esclarecemos ainda que, perante o uso de tais ferramentas, que são de acesso gratuito, não estão previstos gastos com deslocamento e alimentação.

As perguntas do roteiro de entrevista bem como o tema dessa pesquisa não serão invasivas à intimidade dos participantes, entretanto, esclareço que a participação na pesquisa pode gerar um risco mínimo, como algum "desconforto" ou cansaço perante a exposição de opiniões nessa entrevista. Diante dessas situações, os participantes terão garantidas pausas nas reuniões, a liberdade de não responder/comentar questões levantadas ao longo do encontro ou quando as considerarem intrusivas, podendo interromper a participação a qualquer momento. Serão retomados nessa situação os objetivos a que esse trabalho se propõe e os possíveis benefícios que a pesquisa possa trazer. Em caso de encerramento da participação por qualquer fator descrito acima, o pesquisador irá orientar e encaminhar os participantes, se necessário, para profissionais especialistas e serviços disponíveis, visando o bem-estar de todos. Nesse sentido, há ainda o compromisso de garantia de indenização por possíveis danos decorrentes da pesquisa bem como de ressarcimento de despesas, caso haja.

Como benefícios, citamos que sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que embasarão textos para fins acadêmicos-científicos, proporcionando maiores informações para discussões que poderão trazer avanços no campo da formação de professores bem como para a identificação de alternativas e possibilidades no trabalho de formação de futuro professores.

Sua participação é voluntária e não haverá compensação em dinheiro. A qualquer momento o senhor pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo profissional, seja em relação ao pesquisador, à Instituição em que trabalha ou à Universidade Federal de São Carlos. Todas as informações obtidas por meio da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídas letras ou números, com garantia de anonimato nos resultados e futuras publicações, impossibilitando sua identificação.

Caso aceite esse convite, solicito sua autorização para áudio gravação do encontro. As gravações realizadas durante esse encontro serão transcritas pelo pesquisador, garantindo que se mantenha o mais fidedigno possível. Depois de transcrita será apresentada aos participantes para validação das informações.

Este documento (TCLE) está elaborado em duas vias, que devem ser rubricadas em todas as suas páginas, exceto a com as assinaturas, e assinadas ao seu término pelo sr. e pelo pesquisador responsável, ficando uma via com cada um.

Este projeto de pesquisa foi aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) que é um órgão que protege o bem-estar dos participantes de pesquisas. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes de pesquisas. Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da UFSCar que está vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade, localizado no prédio da reitoria (área sul do campus São Carlos). Endereço: Rodovia Washington Luís km 235 - CEP: 13.565-905 - São Carlos-SP. Telefone: (16) 3351-9685. E-mail: cephumanos@ufscar.br. Horário de atendimento: das 08:30 às 11:30.

O CEP está vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde (CNS), e o seu funcionamento e atuação são regidos pelas normativas do CNS/Conep. A CONEP tem a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo CNS, também atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam. Endereço: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar - Asa Norte - CEP: 70719-040 - Brasília-DF. Telefone: (61) 3315-5877 E-mail: conep@saude.gov.br.

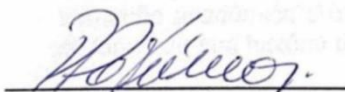
Dados para contato:

Pesquisador Responsável: RAFAEL SILVA PATRICIO

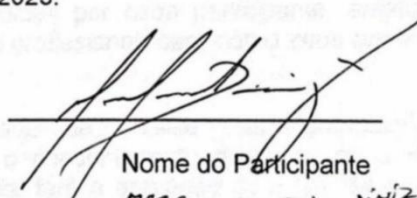
Contato telefônico: (91) 9 9166 6111 E-mail: patricio@uepa.br

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Local e data: Belém, 16 de Outubro de 2023.



Nome do Pesquisador



Nome do Participante

MARCOs MONTEIRO SIMIZ

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS -CECH
DEPARTAMENTO DE METODOLOGIA DE ENSINO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Resolução CNS 510/2016/ Resolução 466/2012)

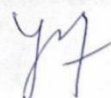
A construção da professoralidade de professores universitários bacharéis em matemática: conhecendo suas trajetórias e experiências docentes

Eu, Rafael Silva Patrício, estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar o(a) convido a participar da pesquisa **“A construção da professoralidade de professores universitários bacharéis em matemática: conhecendo suas trajetórias e experiências docentes”** orientada pela Profa. Dra. Maria do Carmo de Sousa.

A formação de professores no Brasil é um campo de estudo abrangente e repleto de lacunas a serem investigadas. Interessa-nos pesquisar a construção da professoralidade e a autonomia profissional de professores bacharéis em matemática que atuam em cursos de formação de professores (Licenciatura em Matemática) a partir do movimento e da perspectiva sociocultural, a qual considera o ser humano como um ser histórico, um ser com sua cultura e que se relaciona socialmente com as demais áreas de conhecimento e com os demais profissionais dessas outras áreas. Nesse sentido, nossa proposta é de investigar o caminhar de formação do profissional bacharel em matemática, desde a sua escolarização até sua formação complementar (pós-graduação), conhecendo sua trajetória, aprendizados e relações criadas.

Você foi selecionado por ser professor, em efetivo exercício, atuante do curso de licenciatura em matemática. Você será convidado a compor, juntamente com outros professores, um pequeno grupo que responderá a uma entrevista semiestruturada. Aqui se busca conhecer a narrativa de sua trajetória, de sua cultura, de sua história de vida e de seus aprendizados, trata-se de técnica utilizada na pesquisa acadêmica/educacional a fim de levar os participantes a exporem suas ideias acerca do tema proposto ao ponto de revelarem seus pensamentos e sentimentos. É uma ferramenta capaz de criar condições para que o participante possa inferir, posicionar-se e tecer críticas acerca do tema para o qual foi convidado a tratar. Após sua participação, esse pesquisador fará a transcrição das informações cedidas por cada participante, enfatizando a formação acadêmica e experiência profissional, bem como seus aprendizados ao longo de sua história de vida.

Para que haja possibilidade de análise das contribuições dos participantes, e somente perante o consentimento de todos os professores convidados do grupo, o pesquisador fará a gravação de áudio da reunião de entrevista. Portanto, será de grande importância que você compreenda que a entrevista não tem qualquer intenção de prejudicar a imagem criada do profissional que és, apenas importa conhecer sua trajetória, aprendizados e construção de sua professoralidade na caminhada acadêmica.



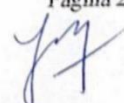
Quanto à segurança, cumpre esclarecer que apenas os professores convidados a participar da pesquisa e o pesquisador terão acesso às respectivas narrativas cedidas e transcritas por esse pesquisador. O arquivo dessas narrativas é material de responsabilidade única do pesquisador, que se comprometerá a mantê-lo seguro e o usará apenas para fins de pesquisa acadêmica.

A fim de evitar riscos quanto à privacidade e sigilo dos dados obtidos na gravação do áudio das narrativas cedidas, o pesquisador fará o download para seus arquivos locais e pessoais, o qual apenas ele terá acesso. Vale ressaltar, que mesmo diante de todos esses cuidados, por se tratar de um ambiente virtual, há uma limitação do pesquisador em garantir total confidencialidade e blindagem ao risco de violação. Ainda assim, os riscos de compartilhamento dos arquivos salvos são baixos, visto que a atual política de privacidade das ferramentas virtuais preveem riscos mínimos. Os materiais coletados serão mantidos sob nossa guarda por um período mínimo de cinco anos após o término da pesquisa, sendo posteriormente descartados – serão apagadas dos arquivos locais e pessoais do pesquisador. Esclarecemos ainda que, perante o uso de tais ferramentas, que são de acesso gratuito, não estão previstos gastos com deslocamento e alimentação.

As perguntas do roteiro de entrevista bem como o tema dessa pesquisa não serão invasivas à intimidade dos participantes, entretanto, esclareço que a participação na pesquisa pode gerar um risco mínimo, como algum “desconforto” ou cansaço perante a exposição de opiniões nessa entrevista. Diante dessas situações, os participantes terão garantidas pausas nas reuniões, a liberdade de não responder/comentar questões levantadas ao longo do encontro ou quando as considerarem intrusivas, podendo interromper a participação a qualquer momento. Serão retomados nessa situação os objetivos a que esse trabalho se propõe e os possíveis benefícios que a pesquisa possa trazer. Em caso de encerramento da participação por qualquer fator descrito acima, o pesquisador irá orientar e encaminhar os participantes, se necessário, para profissionais especialistas e serviços disponíveis, visando o bem-estar de todos. Nesse sentido, há ainda o compromisso de garantia de indenização por possíveis danos decorrentes da pesquisa bem como de ressarcimento de despesas, caso haja.

Como benefícios, citamos que sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que embasarão textos para fins acadêmicos-científicos, proporcionando maiores informações para discussões que poderão trazer avanços no campo da formação de professores bem como para a identificação de alternativas e possibilidades no trabalho de formação de futuro professores.

Sua participação é voluntária e não haverá compensação em dinheiro. A qualquer momento o senhor pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo profissional, seja em relação ao pesquisador, à Instituição em que trabalha ou à Universidade Federal de São Carlos. Todas as informações obtidas por meio da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídas letras ou números, com garantia de anonimato nos resultados e futuras publicações, impossibilitando sua identificação.



Caso aceite esse convite, solicito sua autorização para áudio gravação do encontro. As gravações realizadas durante esse encontro serão transcritas pelo pesquisador, garantindo que se mantenha o mais fidedigno possível. Depois de transcrita será apresentada aos participantes para validação das informações.

Este documento (TCLE) está elaborado em duas vias, que devem ser rubricadas em todas as suas páginas, exceto a com as assinaturas, e assinadas ao seu término pelo sr. e pelo pesquisador responsável, ficando uma via com cada um.

Este projeto de pesquisa foi aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) que é um órgão que protege o bem-estar dos participantes de pesquisas. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes de pesquisas. Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da UFSCar que está vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade, localizado no prédio da reitoria (área sul do campus São Carlos). Endereço: Rodovia Washington Luís km 235 - CEP: 13.565-905 - São Carlos-SP. Telefone: (16) 3351-9685. E-mail: cephumanos@ufscar.br. Horário de atendimento: das 08:30 às 11:30.

O CEP está vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde (CNS), e o seu funcionamento e atuação são regidos pelas normativas do CNS/Conep. A CONEP tem a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo CNS, também atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam. Endereço: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar - Asa Norte - CEP: 70719-040 - Brasília-DF. Telefone: (61) 3315-5877 E-mail: conep@saude.gov.br.

Dados para contato:

Pesquisador Responsável: RAFAEL SILVA PATRÍCIO

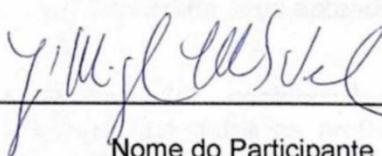
Contato telefônico: (91) 9 9166 6111 E-mail: patricio@uepa.br

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Local e data: Belém, 17 de Outubro de 2023.



Nome do Pesquisador



Nome do Participante

APÊNDICE C – Quadro resumo do levantamento bibliográfico

Quadro Resumo do Levantamento Bibliográfico			
Período/Ano	Trabalho(s) e Ocorrências	Instituição	Observação
1990 - 1996	<ul style="list-style-type: none"> Tese de Marcos Villela Pereira. 	PUC-SP	Primeira ocorrência do termo (1996)
1996 - 2002	<ul style="list-style-type: none"> Artigos de autoria de Marcos Villela Pereira; Artigos de outros autores, mas com poucas referências ao termo; Trabalhos apresentados em eventos das áreas de Pedagogia, Saúde e Biblioteconomia. 		A maioria dos trabalhos apresentados e artigos produzidos faziam referência ao termo professoralidade, mas não citavam o autor Pereira como pesquisador que cunhou o termo.
2003	<ul style="list-style-type: none"> Dissertação de Mestrado de Lilian Calaça da Silva, o trabalho menciona o termo, mas sem aprofundamento e sem citação a qualquer autor; Dissertação de Mestrado de Angélica Vier Munhoz, o trabalho menciona o termo mesmo sem aprofundá-lo, contudo, cita o autor Pereira. 	UFU UFRGS	As dissertações não trazem o termo professoralidade como foco principal de pesquisa.
2004 - 2005	<ul style="list-style-type: none"> Poucos artigos e trabalhos apresentados em eventos mencionando o termo; Todos sem aprofundamento e nas áreas de formação de professores e saúde. 		Trabalho sem qualquer aprofundamento ao termo professoralidade.
2006	<ul style="list-style-type: none"> Vários artigos, geralmente da região sul do 	UFSM	Os pesquisadores da região sul ganham destaque em suas produções, em especial as professoras citadas. A dissertação trata de um Gastrólogo que se tornou docente e a tese, de forma análoga, apresenta um profissional de História. A tese, cita Nóvoa (1995).

	<p>Brasil, citando o mesmo referencial (Pereira, 1996);</p> <ul style="list-style-type: none"> • Autoras em destaque: Doris Pires Vargas Bolzan e Valeska Fortes de Oliveira (UFSM); • Dissertação de Mestrado na área da Gastronomia; • Tese de Doutorado na área de História. 		
2007	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalho de Conclusão de Curso de Francine Coelho Teixeira, o trabalho menciona o termo Professoralidade, além de Subjetividade e Personalidade; • O livro Reflexões e Práticas em Pedagogia Universitária (Papyrus), organizado pela professora Maria Isabel da Cunha, traz no capítulo 10 o texto: “Construção da profissão docente/professoralidade em debate: desafios para a educação superior”, das autoras Silvia Maria de Aguiar Isaia e Dóris Pires Vargas Bolzan; • Tese de Doutorado de Rita de Cássia Dias Pereira de Jesus, o trabalho menciona o termo professoralidade, trata de narrativas e de formação docente. 	UFRGS UFBA	<p>O TCC em questão envolve a formação da pedagoga e termos, além dos já expostos, como oralidade, corporalidade e contemporaneidade;</p> <p>O capítulo 10 do livro citado, começa a tornar-se referência para artigos e trabalhos apresentados nesse ano de 2007;</p> <p>Além do que já foi colocado, a tese trata da questão étnico-racial e políticas de equidade. Os relatos expostos e suas tessituras junto à formação docente compõe o texto final.</p>
2008 - 2009	<ul style="list-style-type: none"> • Poucos artigos e trabalhos apresentados em eventos mencionando o termo e autores diversos; 	UFRGS	<p>Eventos dos trabalhos apresentados foram do tipo Educere e ANPEd;</p> <p>A dissertação também trata de análise de registro, expectativas docentes, sentimentos e adequação à prática docente.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • Dissertação de Mestrado de Sariani da Silva Pecoits, o trabalho menciona o termo professoralidade e aprofunda em questões de registros docentes em diário. 		
2010	<ul style="list-style-type: none"> • Artigos, trabalhos apresentados em eventos e dissertações nas áreas de Saúde, Química, Artes, Educação Física; • Dissertação de Mestrado de Angelita da Rocha Oliveira Ferreira, o trabalho menciona o termo professoralidade, além de apresentar questões relativas aos desafios da docência; • Tese de Doutorado de Patrícia Amaral Comarú, o trabalho traz menção ao termo professoralidade, trata de relações intersubjetivas da formação docente. 	PUC-RS	<p>O primeiro tópico trata da atuação docente de profissionais das áreas mencionadas;</p> <p>A dissertação também expõe situações de “reinvenção” do profissional docente e a formação complementar do professor;</p> <p>A tese também trabalha trajetória docente e suas relações decorrentes da formação superior.</p>
2011	<ul style="list-style-type: none"> • Dissertação de Mestrado de Cybelle Caroni, o trabalho trata o termo professoralidade juntamente com o aspecto crítico-reflexivo docente. Destaca-se que o prof. Dr. Marcos Villela Pereira foi o orientador desse trabalho; • Tese de Doutorado de Roberto Bernardino Júnior, o trabalho trata do bacharel em odontologia e a docência universitária. 	PUC-RS UFU UFMG	<p>No ano de 2011, além da dissertação citada, a qual trata do olhar de uma professora de crianças, há uma outra na área do Direito. O trabalho é análogo à tese, em tratando de um bacharel que atua como docente.</p>

2012	<ul style="list-style-type: none"> • Tese de doutorado de: Denise Antunes, Renata Inneco, Ester Helmer e Ana Carla Powaczuk. Os trabalhos tratam da construção da profissionalidade docente através das práticas pedagógicas, além disso, mostra a importância do trabalho cooperativo como motivação docente e tessituras na formação da professoralidade. 	PUC-RS UFSM UnB UFSCar	Aqui ganha destaque o trabalho da profa. Dra. Powaczuk, orientado pela profa. Dra. Bolzan, por trabalhar com o tema professoralidade e ter como referenciais, autores russos da Teoria Histórico Cultural.
2013	<ul style="list-style-type: none"> • Tese doutorado de: Ana Paula Baumann, Rejane Cavalheiro, Mirian Barbosa, Elsiene da Silva e Gislaiane Aparecida Rossetto; • Dissertação de Cybele Souza; • Monografia de Uady Sessim. 	UFRGS UNESP UFPE UFSM	Os trabalhos tratam da professoralidade do não-professor, representações sociais, egressos do curso de pedagogia, da importância da pesquisa e da identidade docente. O destaque é para o trabalho da profa. Dra. Rossetto, orientado pela profa. Dra. Bolzan, por trabalhar com o tema professoralidade e ter como referenciais, autores russos da Teoria Histórico Cultural.
2014	<ul style="list-style-type: none"> • Tese de doutorado de: Osmar Quim e Leila Baptaglin; • Dissertações de mestrado de: Nelem Orlovski, Arita Duarte e Carla Tatiana Silveira. 	UFPR UFRGS IFSul UFSM UNISINOS	Os trabalhos versam sobre os saberes pedagógicos, os caminhos escolares e não-escolares, além dos profissionais da computação. Aqui, salienta-se que a dissertação da profa. Ma. Oslovski, até então, foi a única dissertação envolvendo Matemática e professoralidade.
2015	<ul style="list-style-type: none"> • As Teses de Doutorado de: Kelen Buraslan Marcião e de Ana Felícia Trindade; • As Dissertações de Mestrado de: Marly Kato, Isabela Abrahão, Michele Rodrigues, Caciele de Bastos e Elaine Serediuk. 	UFU UFAM PUC-RS FURG UFSM UFPEl UNISAL	Nesse ano em questão houve uma grande mistura de temas envolvendo os trabalhos e suas instituições de ensino superior. Seja nas artes, na área de saúde, na gestão educacional, na docência inicial e na primeira infância. Destaca-se um único trabalho da região norte do país. Além disso, as professoras Bolzan, Isaia e Powaczuk orientaram e participaram da comissão de avaliação de teses e dissertações.
2016	<ul style="list-style-type: none"> • As Teses de Doutorado de: Crystina D'Andrea e Karina de Souza; 	UFSM IFSul UFU	Nesse ano foram 132 ocorrências do termo pesquisado. A primeira vez que, nos trabalhos pesquisados, alguma publicação traz o termo "cotista". O termo "inclusão", "PNAIC" e "currículo" também apareceram nesses trabalhos.

	<ul style="list-style-type: none"> • As Dissertações de Mestrado de: Jéssica Hencke, Bruna Alvarenga e Dalma Nunes; • Trabalhos apresentados no ENDIPE, revistas <i>qualis</i> B e publicações em geral. 	FURG	
2017	<ul style="list-style-type: none"> • As Teses de Doutorado de: Anthony Santana, Polyana Magalhães, Neila Baldi, Vanessa Sandri e Sybelle Pereira; • A Dissertação de Mestrado de Raul Netto. 	PUC-RS UNESP UNEB UFBA UFSM	Nesse ano houve uma diversidade nos trabalhos defendidos, fato que mostra a pluralidade de aplicabilidade do termo professoralidade. A área das artes, mais uma vez, se faz presente. A experiência vivida e o estágio curricular ganham vez. O repositório de publicações da Universidade Federal do Piauí não permitiu acesso aos trabalhos (3 ocorrências).
2018	<ul style="list-style-type: none"> • As teses de Doutorado de: Thiago de Assis, Cláudio Rocha e João Coelho Júnior; • As Dissertações de Mestrado de: Cris da Silva, Grasiela de Oliveira, Ana Pinho, Fernanda da Silva e Adriana Gomes. 	UFPel UFBA UEFS UECE UFU UFSM	Ano de maior número de ocorrências do termo pesquisado (155). Os saberes docentes, específicos da formação, e as narrativas (memórias) estão evidentes em trabalhos desse ano. Destaca-se que a dissertação defendida por Cris da Silva e Ana Pinho, ambas envolvem o curso de Licenciatura em Matemática. Já o trabalho de Adriana Gomes foi na área de Políticas Públicas. Atípico, pois os trabalhos apresentados, ao longo dessa pesquisa, são da área da Educação. O repositório de publicações da Universidade Federal do Piauí não permitiu acesso aos trabalhos (2 ocorrências).
2019	<ul style="list-style-type: none"> • As Dissertações de Mestrado de: Luana Alves, João Paulo Silva e Elita Medeiros. 	UFPel UEFS UNISul	Nesse ano nenhuma Tese defendida explorou o termo pesquisado de forma mais contundente, apenas dissertações de mestrado. As mesmas, versam sobre Crenças, imagens e o profissionalismo docente.
2020	<ul style="list-style-type: none"> • As teses de Doutorado de: Mônica Gallon e Vera dos Santos; • A Dissertação de Mestrado de Luana Cassol. 	PUCRS UFAL IFFar	A formação do sujeito professor, a formação continuada e o ensino de arte foram os temas abordados nesse ano de pesquisa. O repositório de publicações da Universidade Federal do Piauí não permitiu acesso aos trabalhos (3 ocorrências).

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

ANEXO A – Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática, Bacharelado e Licenciatura

PARECER CNE/CES 1.302/2001 - HOMOLOGADO

Despacho do Ministro em 4/3/2002, publicado no Diário Oficial da União de 5/3/2002, Seção 1, p. 15.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

INTERESSADO: Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Superior		UF: DF
ASSUNTO: Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática, Bacharelado e Licenciatura		
RELATOR(A): Francisco César de Sá Barreto (Relator), Carlos Alberto Serpa de Oliveira, Roberto Claudio Frota Bezerra		
PROCESSO(S) N.º(S): 23001.000322/2001-33		
PARECER N.º: CNE/CES 1.302/2001	COLEGIADO: CES	APROVADO EM: 06/11/2001

I – RELATÓRIO

Os cursos de Bacharelado em Matemática existem para preparar profissionais para a carreira de ensino superior e pesquisa, enquanto os cursos de Licenciatura em Matemática tem como objetivo principal a formação de professores para a educação básica.

As aplicações da Matemática têm se expandido nas décadas mais recentes. A Matemática tem uma longa história de intercâmbio com a Física e as Engenharias e, mais recentemente, com as Ciências Econômicas, Biológicas, Humanas e Sociais.

As habilidades e competências adquiridas ao longo da formação do matemático tais como o raciocínio lógico, a postura crítica e a capacidade de resolver problemas, fazem do mesmo um profissional capaz de ocupar posições no mercado de trabalho também fora do ambiente acadêmico, em áreas em que o raciocínio abstrato é uma ferramenta indispensável.

Conseqüentemente os estudantes podem estar interessados em se graduar em Matemática por diversas razões e os programas de graduação devem ser bastante flexíveis para acomodar esse largo campo de interesses.

Assim essas diretrizes têm como objetivos:

- servir como orientação para melhorias e transformações na formação do Bacharel e do Licenciado em Matemática;
- assegurar que os egressos dos cursos credenciados de Bacharelado e Licenciatura em Matemática tenham sido adequadamente preparados para uma carreira na qual a Matemática seja utilizada de modo essencial, assim como para um processo contínuo de aprendizagem.

II – VOTO DO(A) RELATOR(A)

Diante do exposto e com base nas discussões e sistematização das sugestões apresentadas pelos diversos órgãos, entidades e Instituições à SESu/MEC e acolhida por este Conselho, voto favoravelmente à aprovação das Diretrizes Curriculares para os cursos de Matemática, Bacharelado, e do projeto de resolução, na forma ora apresentada.

Brasília(DF), 06 de novembro de 2001.

Conselheiro(a) Francisco César de Sá Barreto – Relator(a)

Conselheiro(a) Carlos Alberto Serpa de Oliveira

Conselheiro(a) Roberto Claudio Frota Bezerra

III – DECISÃO DA CÂMARA

A Câmara de Educação Superior aprova por unanimidade o voto do(a) Relator(a).
Sala das Sessões, em 06 de novembro de 2001.

Conselheiro Arthur Roquete de Macedo – Presidente

Conselheiro José Carlos Almeida da Silva – Vice-Presidente

DIRETRIZES CURRICULARES PARA CURSOS DE MATEMÁTICA

1. Perfil dos Formandos

Um curso de Bacharelado em Matemática deve ter um programa flexível de forma a qualificar os seus graduados para a Pós-graduação visando a pesquisa e o ensino superior, ou para oportunidades de trabalho fora do ambiente acadêmico.

Dentro dessas perspectivas, os programas de Bacharelado em Matemática devem permitir diferentes formações para os seus graduados, quer visando o profissional que deseja seguir uma carreira acadêmica, como aquele que se encaminhará para o mercado de trabalho não acadêmico e que necessita além de uma sólida base de conteúdos matemáticos, de uma formação mais flexível contemplando áreas de aplicação.

Nesse contexto um Curso de Bacharelado deve garantir que seus egressos tenham:

- uma sólida formação de conteúdos de Matemática
- uma formação que lhes prepare para enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional.

Por outro lado, desejam-se as seguintes características para o Licenciado em Matemática:

- visão de seu papel social de educador e capacidade de se inserir em diversas realidades com sensibilidade para interpretar as ações dos educandos
- visão da contribuição que a aprendizagem da Matemática pode oferecer à formação dos indivíduos para o exercício de sua cidadania
- visão de que o conhecimento matemático pode e deve ser acessível a todos, e consciência de seu papel na superação dos preconceitos, traduzidos pela angústia, inércia ou rejeição, que muitas vezes ainda estão presentes no ensino-aprendizagem da disciplina.

2. Competências e Habilidades

Os currículos dos cursos de Bacharelado/Licenciatura em Matemática devem ser elaborados de maneira a desenvolver as seguintes competências e habilidades.

- a) capacidade de expressar-se escrita e oralmente com clareza e precisão;
- b) capacidade de trabalhar em equipes multi-disciplinares
- c) capacidade de compreender, criticar e utilizar novas idéias e tecnologias para a resolução de problemas.
- d) capacidade de aprendizagem continuada, sendo sua prática profissional também fonte de produção de conhecimento
- e) habilidade de identificar, formular e resolver problemas na sua área de aplicação, utilizando rigor lógico-científico na análise da situação-problema

- f) estabelecer relações entre a Matemática e outras áreas do conhecimento
- g) conhecimento de questões contemporâneas
- h) educação abrangente necessária ao entendimento do impacto das soluções encontradas num contexto global e social
- i) participar de programas de formação continuada
- j) realizar estudos de pós-graduação
- k) trabalhar na interface da Matemática com outros campos de saber

No que se refere às competências e habilidades próprias do educador matemático, o licenciado em Matemática deverá ter as capacidades de:

- a) elaborar propostas de ensino-aprendizagem de Matemática para a educação básica;
- b) analisar, selecionar e produzir materiais didáticos;
- c) analisar criticamente propostas curriculares de Matemática para a educação básica;
- d) desenvolver estratégias de ensino que favoreçam a criatividade, a autonomia e a flexibilidade do pensamento matemático dos educandos, buscando trabalhar com mais ênfase nos conceitos do que nas técnicas, fórmulas e algoritmos;
- e) perceber a prática docente de Matemática como um processo dinâmico, carregado de incertezas e conflitos, um espaço de criação e reflexão, onde novos conhecimentos são gerados e modificados continuamente;
- f) contribuir para a realização de projetos coletivos dentro da escola básica.

3. Estrutura do Curso

Ao chegar à Universidade, o aluno já passou por um longo processo de aprendizagem escolar e construiu para si uma imagem dos conceitos matemáticos a que foi exposto, durante o ensino básico. Assim, a formação do matemático demanda o aprofundamento da compreensão dos significados dos conceitos matemáticos, a fim de ele possa contextualizá-los adequadamente. O mesmo pode-se dizer em relação aos processos escolares em geral: o aluno chega ao ensino superior com uma vivência e um conjunto de representações construídas. É preciso que estes conhecimentos também sejam considerados ao longo de sua formação como professor.

Os conteúdos curriculares dos cursos de Matemática deverão ser estruturados de modo a contemplar, em sua composição, as seguintes orientações:

- a) partir das representações que os alunos possuem dos conceitos matemáticos e dos processos escolares para organizar o desenvolvimento das abordagens durante o curso
- b) construir uma visão global dos conteúdos de maneira teoricamente significativa para o aluno

Adicionalmente, as diretrizes curriculares devem servir também para otimização da estruturação modular dos cursos, com vistas a permitir um melhor aproveitamento dos conteúdos ministrados.

Da mesma maneira almeja-se ampliar a diversidade da organização dos cursos, podendo a IES definir adequadamente a oferta de cursos seqüenciais, previsto no inciso I do artigo 44 da LDB, que possibilitariam tanto o aproveitamento de estudos, como uma integração mais flexível entre os cursos de graduação.

4. Conteúdos Curriculares

Os currículos devem assegurar o desenvolvimento de conteúdos dos diferentes âmbitos do conhecimento profissional de um matemático, de acordo com o perfil, competências e habilidades anteriormente descritos, levando-se em consideração as orientações apresentadas para a estruturação do curso.

A organização dos currículos das IES deve contemplar os conteúdos comuns a todos os cursos de Matemática, complementados com disciplinas organizadas conforme o perfil escolhido do aluno.

4.1 Bacharelado

Os conteúdos descritos a seguir, **comuns a todos os cursos de Bacharelado**, podem ser distribuídos ao longo do curso de acordo com o currículo proposto pela IES:

- Cálculo Diferencial e Integral
- Álgebra Linear
- Topologia
- Análise Matemática
- Álgebra
- Análise Complexa
- Geometria Diferencial

A parte comum deve ainda incluir o estudo de Probabilidade e Estatística.

É necessário um conhecimento de Física Geral e noções de Física Moderna como forma de possibilitar ao bacharelado o estudo de uma área na qual historicamente o uso da matemática é especialmente significativo.

Desde o início do curso o bacharelado deve adquirir familiaridade com o uso do computador como instrumento de trabalho, incentivando-se sua utilização para formulação e solução de problemas.

Para complementar a formação do bacharel, conforme o perfil escolhido, as IES poderão diversificar as disciplinas oferecidas, que poderão consistir em estudos mais avançados de Matemática ou estudo das áreas de aplicação, distribuídas ao longo do curso.

Em caso da formação em área de aplicação, a IES deve organizar seu currículo de forma a garantir que a parte diversificada seja constituída de disciplinas de formação matemática e da área de aplicação formando um todo coerente. É fundamental o estabelecimento de critérios que garantam essa coerência dentro do programa.

4.2 Licenciatura

Os conteúdos descritos a seguir, **comuns a todos os cursos de Licenciatura**, podem ser distribuídos ao longo do curso de acordo com o currículo proposto pela IES:

- Cálculo Diferencial e Integral
- Álgebra Linear
- Fundamentos de Análise
- Fundamentos de Álgebra
- Fundamentos de Geometria
- Geometria Analítica

A parte comum deve ainda incluir:

- a) conteúdos matemáticos presentes na educação básica nas áreas de Álgebra, Geometria e Análise;
- b) conteúdos de áreas afins à Matemática, que são fontes originadoras de problemas e campos de aplicação de suas teorias;
- c) conteúdos da Ciência da Educação, da História e Filosofia das Ciências e da Matemática.

Para a licenciatura serão incluídos, no conjunto dos conteúdos profissionais, os conteúdos da Educação Básica, consideradas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores em nível superior, bem como as Diretrizes Nacionais para a Educação Básica e para o Ensino Médio.

Desde o início do curso e licenciando deve adquirir familiaridade com o uso do computador como instrumento de trabalho, incentivando-se sua utilização para o ensino de matemática, em especial para a formulação e solução de problemas. É importante também a familiarização do licenciando, ao longo do curso, com outras tecnologias que possam contribuir para o ensino de Matemática.

As IES poderão ainda organizar os seus currículos de modo a possibilitar ao licenciado uma formação complementar propiciando uma adequação do núcleo de formação específica a outro campo de saber que o complementa.

5. Estágio e Atividades Complementares

Algumas ações devem ser desenvolvidas como atividades complementares à formação do matemático, que venham a propiciar uma complementação de sua postura de estudioso e pesquisador, integralizando o currículo, tais como a produção de monografias e a participação em programas de iniciação científica e à docência.

No caso da licenciatura, o educador matemático deve ser capaz de tomar decisões, refletir sobre sua prática e ser criativo na ação pedagógica, reconhecendo a realidade em que se insere. Mais do que isto, ele deve avançar para uma visão de que a ação prática é geradora de conhecimentos. Nessa linha de abordagem, o estágio é essencial nos cursos de formação de professores, possibilitando desenvolver:

- a) uma seqüência de ações onde o aprendiz vai se tornando responsável por tarefas em ordem crescente de complexidade, tomando ciência dos processos formadores;

- b) uma aprendizagem guiada por profissionais de competência reconhecida.

PROJETO DE RESOLUÇÃO , de de de

Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Matemática

O Presidente Câmara de Educação Superior, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o disposto na Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, e ainda o Parecer CNE/CES , homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação em ,

RESOLVE:

Art. 1º. As Diretrizes Curriculares para os cursos de Bacharelado e Licenciatura em Matemática, integrantes do Parecer CNE/CES , deverão orientar a formulação do projeto pedagógico do referido curso.

Art. 2º. O projeto pedagógico de formação profissional a ser formulado pelo curso de Matemática deverá explicitar:

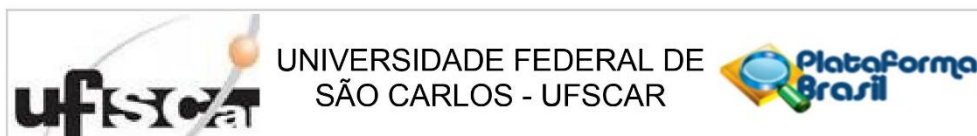
- a) o perfil dos formandos;
- b) as competências e habilidades de caráter geral e comum e aqueles de caráter específico;
- c) os conteúdos curriculares de formação geral e os conteúdos de formação específica;
- d) o formato dos estágios;
- e) as características das atividades complementares;
- f) a estrutura do curso;
- g) as formas de avaliação.

Art. 3º. A carga horária do curso de Matemática deverá obedecer ao disposto em Resolução própria que normatiza a oferta de cursos de bacharelado e licenciatura

Art. 4º. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Presidente da Câmara de Educação Superior

ANEXO B – Parecer Consubstanciado do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Conhecendo a Professoralidade e as Aprendizagens Docentes por meio de Narrativas de Bacharéis em Matemática

Pesquisador: RAFAEL SILVA PATRICIO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 70891023.0.0000.5504

Instituição Proponente: CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.334.524

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram extraídas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO pdf, de 06/9/2023) e/ou do Projeto Detalhado (de 6/9/2023): RESUMO, HIPÓTESE (se houver), METODOLOGIA, CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO. RESUMO: O presente texto, tem como objetivo analisar, através das narrativas dos bacharéis em matemática, as aprendizagens advindas do âmbito profissional e/ou advindas do âmbito pessoal, que contribuíram para a construção de sua professoralidade e desenvolvimento da autonomia profissional. Essa pesquisa tem cunho qualitativo-narrativo (Bolzan, 2002a) e segue a perspectiva sociocultural (Freitas, 2000). As narrativas que se buscam obter permeiam a trajetória de vida, a trajetória de formação e a trajetória profissional de bacharéis em matemática. O termo professoralidade foi trazido por Pereira (1996) em sua tese com orientação da profa. Dra. Ivani Fazenda e, nos anos seguintes, trabalhado por vários pesquisadores brasileiros. Destacam-se Bolzan (2006, 2008, 2011), Isaia (2005), Powaczuk (2012), as quais subsidiarão a pesquisa. A professoralidade, de forma mais larga, é uma mescla de aprendizagens: da cultura, da formação profissional, aprendizagens do cotidiano e outras construídas pela vida profissional e pelas relações sociais. A problemática dessa pesquisa trata de saber de que forma as aprendizagens decorrentes da história de vida, da cultura, das experiências de formativas e profissionais, e aspectos autorreflexivos contribuem para a construção da professoralidade e da autonomia

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

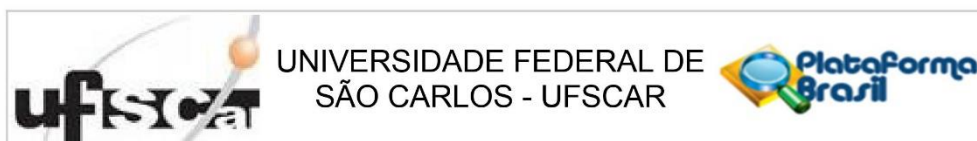
CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br

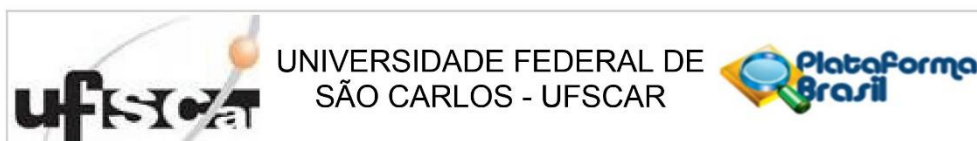


Continuação do Parecer: 6.334.524

profissional, dos bacharéis em matemática formadores de professores. Aqui, foi feito um levantamento, que teve como fonte o Catálogo Nacional de Teses e Dissertações (CAPES), onde foram observadas mais de 1.400 menções ao termo professoralidade, contudo, nesse quantitativo – mesmo envolvendo artigos publicados, monografias, dissertações de mestrado e teses de doutorado – não foram observadas sujeitos participantes com formação em bacharelado em matemática, deixando assim, uma demanda a ser atendida. Assim, pretende-se convidar 4 bacharéis em matemática, todos doutores em efetivo exercício docente na Universidade Federal do Pará – UFPA, para que, através de suas narrativas, possamos conhecer e analisar suas aprendizagens docentes e suas singulares professoralidades. A análise das futuras narrativas cedidas, busca mostrar, sob a ótica da perspectiva sociocultural, que a construção da professoralidade está embricada com o desenvolvimento da autonomia profissional e as duas seguem em construção contínua e em permanente aprimoramento, tendo como contribuição principal as aprendizagens adquiridas por meio de suas experiências vividas seja no campo profissional, seja no campo pessoal ou durante a sua formação. O método de coleta de dados a ser usado, dito Entrevista Narrativa, segue os estudos de Schutze (2011) e Jovchelovitch e Bauer (2012). As narrativas serão coletadas em gravações de áudio, com consentimento e autorização dos professores participantes, transcritas para serem analisadas e devolvidas a esses professores participantes. A fase de análise e categorização de dados será iniciada após a concessão das narrativas, buscando saturar lacunas percebidas pelo levantamento.

METODOLOGIA: Essa tese não visa a produção final em formato narrativo, intenciona-se construir um texto final em formato dissertativo, mas fazendo uso de narrativas transcritas dos professores convidados a participar dessa pesquisa. Conhecer e analisar as aprendizagens advindas do âmbito profissional ou advindas do âmbito pessoal, que contribuiram para a construção de sua professoralidade e desenvolvimento da autonomia profissional é o real foco desse projeto. As subseções dessa metodologia são comuns para quase todo projeto de pesquisa, são eles: temática de pesquisa, problema de pesquisa, objetivos da investigação, abordagem metodológica, contexto e sujeitos da investigação, procedimentos e instrumentos da pesquisa, considerações de caráter ético pertinente à pesquisa, formas de análise dos resultados e categorias de análise. Temática de Pesquisa Essa pesquisa possui como “objeto” de principal teor, além dos professores convidados a serem participantes, a temática a seguir: - A construção da professoralidade, as aprendizagens e o desenvolvimento da autonomia profissional, conhecidas pelas narrativas de Bacharéis em Matemática. Problema de pesquisa - De que forma as aprendizagens decorrentes da história de vida, da cultura, das experiências de formativas e profissionais, e aspectos autorreflexivos

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235	CEP: 13.565-905
Bairro: JARDIM GUANABARA	
UF: SP	Município: SAO CARLOS
Telefone: (16)3351-9685	E-mail: cephumanos@ufscar.br



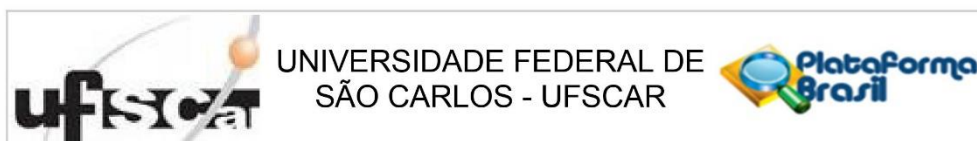
Continuação do Parecer: 6.334.524

contribuem para a construção da professoralidade e da autonomia profissional, dos bacharéis em matemática formadores de professores? Abordagem Metodológica para investigação A estrutura inicial dessa pesquisa será conhecer/investigar, pesquisas já realizadas sobre o tema Professoralidade, em especial pesquisas já concluídas e associadas a programas de pós-graduação (majoritariamente programas em Educação) de instituições de ensino superior públicas ou particulares. Nessa etapa a intenção foi identificar pesquisas já concluídas com o uso do termo professoralidade, sua forma de abordagem, características específicas das pesquisas, colaboradores envolvidos na pesquisa, bem como a origem do termo e possíveis lacunas que ainda não foram contempladas com os projetos concluídos. Executado esse momento da pesquisa, cataloguei as principais pesquisas, destacando: título do projeto, o programa a qual está vinculado, ano de defesa, sujeitos pesquisados e principais observações sobre a pesquisa. A catalogação será feita em quadro resumo, seguido de texto com observações em questão. Paralelamente a isso, o aprofundamento teórico e levantamento bibliográfico de autores e obras que versam sobre o tema também será catalogado, bem como serão destacados os principais artigos apresentados em eventos científicos e/ou revistas de divulgação acadêmica. Identificadas as lacunas das pesquisas catalogadas, é momento de redimensionar o projeto em tela afim de contemplar aspectos ainda pendentes quanto ao processo de construção de uma professoralidade e de autonomia docente. Procedimentos e Instrumentos de Pesquisa Essa pesquisa intenciona máxima atenção ao professor participante que espontaneamente aceitar colaborar com o estudo, seja com a livre proposta de ser partícipe desse estudo, seja com suas narrativas geradas com o contato com o pesquisador, esse, respeitando sua trajetória, tempo e disponibilidade. A abordagem narrativa sociocultural que se baseia no estudo qualitativo e se diferencia por analisar a atividade narrativa dos sujeitos colaboradores da pesquisa, a partir da realidade sociocultural que lhe é específica, é uma proposta construída por Bolzan (2001, 2002, 2006, 2009a), por meio dos estudos de Vygotsky (2007, 1995), Bakhtin (2009), Werstch (1993), Connelly e Clandinin (1995) e Freitas (2002, 2010). (Rodhen e Zancan, 2020, p.04) Assim, trata-se de um processo de construção social e profissional (BOLZAN, 2001, 2002, 2007), além disso, desenvolver a busca das narrativas.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Conhecer e analisar, através das narrativas dos bacharéis em matemática, as aprendizagens advindas do âmbito profissional e/ou advindas do âmbito pessoal, que contribuíram para a construção de sua professoralidade e desenvolvimento da autonomia

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235	CEP: 13.565-905
Bairro: JARDIM GUANABARA	
UF: SP	Município: SAO CARLOS
Telefone: (16)3351-9685	E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 6.334.524

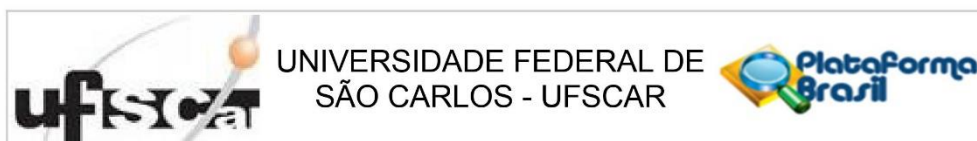
profissional Objetivo Secundário: - Identificar as aprendizagens que permeiam a construção da professoralidade de bacharéis em matemática; - Conhecer os percursos trilhados pelos bacharéis na construção de suas respectivas professoralidades; - Estabelecer possíveis elos entre a construção da professoralidade e o desenvolvimento da autonomia profissional; - Perceber as trajetórias do desenvolvimento docente e da autonomia profissional ao longo de sua formação e ao longo de sua atuação como professor

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: A fim de evitar riscos quanto à privacidade e sigilo dos dados obtidos na gravação do áudio das narrativas cedidas, o pesquisador fará o download para seus arquivos locais e pessoais, o qual apenas ele terá acesso. Vale ressaltar, que mesmo diante de todos esses cuidados, por se tratar de um ambiente virtual, há uma limitação do pesquisador em garantir total confidencialidade e blindagem ao risco de violação. Ainda assim, os riscos de compartilhamento dos arquivos salvos são baixos, visto que a atual política de privacidade das ferramentas virtuais prevêem riscos mínimos. Os materiais coletados serão mantidos sob nossa guarda por um período mínimo de cinco anos após o término da pesquisa, sendo posteriormente descartados – serão apagadas dos arquivos locais e pessoais do pesquisador. Esclarecemos ainda que, perante o uso de tais ferramentas, que são de acesso gratuito, não estão previstos gastos com deslocamento e alimentação. As perguntas do roteiro de entrevista bem como o tema dessa pesquisa não serão invasivas à intimidade dos participantes, entretanto, esclareço que a participação na pesquisa pode gerar um risco mínimo, como algum “desconforto” ou cansaço perante a exposição de opiniões nessa entrevista. Diante dessas situações, os participantes terão garantidas pausas nas reuniões, a liberdade de não responder/comentar questões levantadas ao longo do encontro ou quando as considerarem intrusivas, podendo interromper a participação a qualquer momento. Serão retomados nessa situação os objetivos a que esse trabalho se propõe e os possíveis benefícios que a pesquisa possa trazer. Em caso de encerramento da participação por qualquer fator descrito acima, o pesquisador irá orientar e encaminhar os participantes, se necessário, para profissionais especialistas e serviços disponíveis, visando o bem-estar de todos. Nesse sentido, há ainda o compromisso de garantia de indenização por possíveis danos decorrentes da pesquisa bem como de ressarcimento de despesas, caso haja.

Benefícios: Como benefícios, citamos que sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que embasarão textos para fins acadêmicos/científicos, proporcionando maiores informações para discussões que poderão trazer avanços no campo da formação de professores bem como para a identificação de alternativas e possibilidades no trabalho de formação de futuro

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
Bairro: JARDIM GUANABARA **CEP:** 13.565-905
UF: SP **Município:** SAO CARLOS
Telefone: (16)3351-9685 **E-mail:** cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 6.334.524

professores. Sua participação é voluntária e não haverá compensação em dinheiro. A qualquer momento o senhor pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo profissional, seja em relação ao pesquisador, à Instituição em que trabalha ou à Universidade Federal de São Carlos. Todas as informações obtidas por meio da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídas letras ou números, com garantia de anonimato nos resultados e futuras publicações, impossibilitando sua identificação.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma pesquisa que deve seguir os preceitos éticos estabelecidos pela Resolução 510 de 2016 e suas complementares. Estudo nacional, unicêntrico, qualitativo, com previsão de um total de 4 participantes (bacharéis em matemática, todos doutores em efetivo exercício docente na Universidade Federal do Pará) que participarão de uma entrevista narrativa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações"

Recomendações:

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações"

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Agradecemos as providências e os cuidados tomados pelos pesquisadores ao apresentarem a nova versão do protocolo de pesquisa ao CEP da UFSCar. Trata-se de análise de resposta ao parecer pendente emitido pelo CEP.

A seguir é realizada a análise das pendências.

1. Pendência 1: A UFPA deverá ser incluída como instituição co-participante nas Informações Básicas sobre o Projeto.

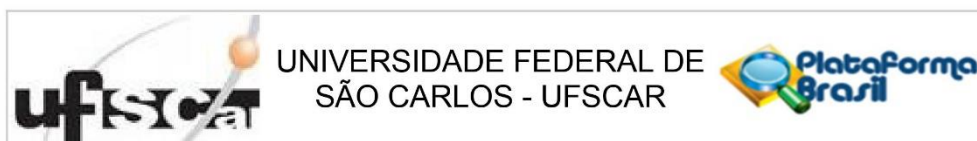
Resposta à pendência 1: A instituição UFPA já foi incluída como instituição Co-participante, vide plataforma Brasil.

Análise: pendência atendida.

Pendência 2: O pesquisador deve anexar um documento contendo a autorização da instância da UFPA na qual os participantes serão recrutados.

Resposta à pendência 2: O documento de autorização, seguindo o modelo deste CEP, já está

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235	CEP: 13.565-905
Bairro: JARDIM GUANABARA	
UF: SP	Município: SAO CARLOS
Telefone: (16)3351-9685	E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 6.334.524

anexado à plataforma em formato PDF. Há algum documento anexo para a pendência? Sim. Documento anexado, com título "Autorização_UFPA" 3.

Análise: pendência atendida.

Pendência 3: Nas Informações Básicas sobre o Projeto, há a indicação de que o tamanho da amostra no Brasil será igual a 5. No entanto, mais adiante, estabelece que 4 participantes serão abordados pessoalmente. Solicita-se esclarecer ou retificar. Resposta à pendência 3: O número de participantes correto será de 04 participantes. Na plataforma já consta alterado.

Análise: pendência atendida.

Pendência 4: Nas Informações Básicas sobre o Projeto (campos Desenho e Metodologia) e no Projeto Detalhado (Amostra e População) solicita-se a revisão do critério de recrutamento dos participantes. Pela Lei Geral de Proteção de Dados, o departamento da UFPA não deve indicar os nomes, e-mails/contatos pessoais dos docentes. Sugere-se que a pesquisa seja divulgada pelo departamento aos seus docentes e eles optem pela participação ou não.

Resposta à pendência 4: O texto já foi corrigido, atendendo à solicitação e foi destacado na redação do projeto e colocando como opcional (livre demanda) a participação dos profissionais. Há algum documento anexo para a pendência? Sim. Documento anexado, com o título "Projeto_Detalhado_Versao_Revisada"

Análise: pendência atendida.

Pendência 5: O cronograma com as etapas da pesquisa precisa ser atualizado.

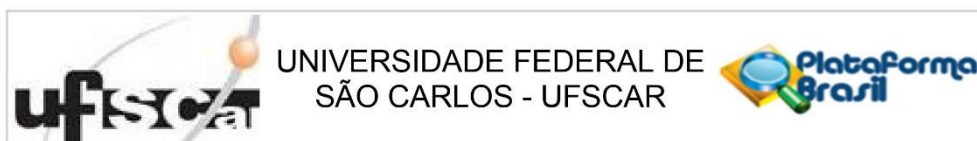
Resposta à pendência 5: As datas do cronograma já estão atualizadas na Plataforma Brasil. Há algum documento anexo para a pendência? Sim, Documento anexado, com o título "Cronograma_Versao_Revisada"

Análise: pendência atendida.

Pendência 6: Necessário indicar em método e no TCLE como o material gravado será cuidado (quem terá acesso, como será arquivado ou se será apagado/excluído). Resposta à pendência 6: A adequação sugerida foi atendida, vide TCLE atual.

Análise: pendência atendida.

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235	CEP: 13.565-905
Bairro: JARDIM GUANABARA	
UF: SP	Município: SAO CARLOS
Telefone: (16)3351-9685	E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 6.334.524

Seguem abaixo as pendências listadas no parecer anterior do CEP e seu status (atendida, não atendida, parcialmente atendida).

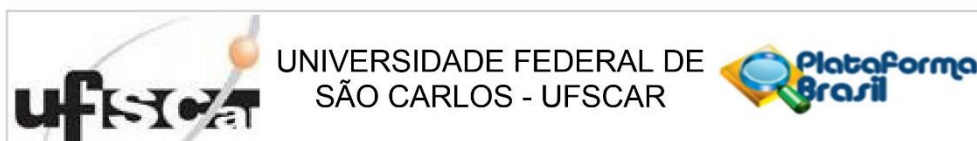
Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de ética em pesquisa - CEP, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 466 de 2012 e 510 de 2016, manifesta-se por considerar "Aprovado" o projeto. A responsabilidade do pesquisador é indelegável e indeclinável e compreende os aspectos éticos e legais, cabendo-lhe, após aprovação deste Comitê de Ética em Pesquisa: II - conduzir o processo de Consentimento e de Assentimento Livre e Esclarecido; III - apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento; IV - manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa; V - apresentar no relatório final que o projeto foi desenvolvido conforme delineado, justificando, quando ocorridas, a sua mudança ou interrupção. Este relatório final deverá ser protocolado via notificação na Plataforma Brasil. **OBSERVAÇÃO:** Nos documentos encaminhados por Notificação NÃO DEVE constar alteração no conteúdo do projeto. Caso o projeto tenha sofrido alterações, o pesquisador deverá submeter uma "EMENDA".

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2157479.pdf	06/09/2023 18:09:35		Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Autorizacao_UFPA.pdf	06/09/2023 18:05:47	RAFAEL SILVA PATRICIO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_RafaelPatricio_Versao_Revisada.pdf	06/09/2023 18:02:42	RAFAEL SILVA PATRICIO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Detalhado_Versao_Revisada.pdf	06/09/2023 18:02:28	RAFAEL SILVA PATRICIO	Aceito
Outros	Carta_Resposta_Versao_Revisada.pdf	06/09/2023 18:02:14	RAFAEL SILVA PATRICIO	Aceito
Cronograma	Cronograma_Versao_Revisada.pdf	06/09/2023 18:01:15	RAFAEL SILVA PATRICIO	Aceito

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
Bairro: JARDIM GUANABARA **CEP:** 13.565-905
UF: SP **Município:** SAO CARLOS
Telefone: (16)3351-9685 **E-mail:** cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 6.334.524

Brochura Pesquisa	Brochura_Versao_Revisada.pdf	06/09/2023 18:01:00	RAFAEL SILVA PATRICIO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLERafaelPatricio.pdf	27/06/2023 09:42:10	RAFAEL SILVA PATRICIO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	BrochuraDaPesquisaDetalhada.pdf	27/06/2023 09:41:50	RAFAEL SILVA PATRICIO	Aceito
Cronograma	CronogramaRafaelPatricio.pdf	27/06/2023 09:41:32	RAFAEL SILVA PATRICIO	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRostoFinal.pdf	07/06/2023 22:59:56	RAFAEL SILVA PATRICIO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO CARLOS, 29 de Setembro de 2023

Assinado por:

Adriana Sanches Garcia de Araújo
(Coordenador(a))

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br