



**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA  
AFRO – BRASILEIRA  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS EXATAS E DA NATUREZA  
CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA**

**DAVI GONÇALVES DA SILVA**

**LIMITES E POSSIBILIDADES DA APRENDIZAGEM DA PROFISSÃO  
PROFESSOR: REFLEXÕES A PARTIR DAS NARRATIVAS DE EGRESSOS  
DO CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DA UNILAB**

**REDENÇÃO - CEARÁ**

**2025**

**DAVI GONÇALVES DA SILVA**

**LIMITES E POSSIBILIDADES DA APRENDIZAGEM DA PROFISSÃO  
PROFESSOR: REFLEXÕES A PARTIR DAS NARRATIVAS DE EGRESSOS  
DO CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DA UNILAB**

Monografia apresentada à Coordenação do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Matemática.

Orientadora: Dra. Elisangela André da Silva Costa

REDENÇÃO – CEARÁ - BRASIL

2025

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira  
Sistema de Bibliotecas da UNILAB  
Catalogação de Publicação na Fonte.

---

Silva, Davi Gonçalves da.

S5861

Limites e possibilidades da aprendizagem da profissão professor: reflexões a partir das narrativas de egressos do Curso de Licenciatura em Matemática da Unilab / Davi Gonçalves da Silva. - Redenção, 2025.

53f: il.

Monografia - Curso de Matemática, Instituto De Ciências Exatas E Da Natureza, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, 2025.

Orientadora: Dra. Elisangela André da Silva Costa.

1. Estudantes egressos - Narrativas. 2. formação inicial de professores de matemática. 3. Matemática. I. Título

CE/UF/BSCA

CDD 378.198

---

**DAVI GONÇALVES DA SILVA**

**LIMITES E POSSIBILIDADES DA APRENDIZAGEM DA PROFISSÃO  
PROFESSOR: REFLEXÕES A PARTIR DAS NARRATIVAS DE EGRESSOS  
DO CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DA UNILAB**

Monografia apresentada à Coordenação do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Matemática.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Elisângela André da Silva Costa  
Orientadora – ICEN - Unilab

---

Prof. Dr. Elcimar Simão Martins -  
Avaliador – ICEN - Unilab

---

Profa. Dra. Sinara Mota Neves de Almeida  
Avaliadora – ICEN - Unilab

## AGRADECIMENTOS

Antes de mais nada agradecer a Deus que tem me sustentado todos os dias, me deu forças para nunca desistir, quando as coisas não estavam fáceis, eu sempre soube que com Ele eu podia contar.

Em segundo lugar queria agradecer à minha mãe Rita Amélia Vieira Gonçalves, uma mulher forte e guerreira, que sempre trabalhou muito para nunca deixar faltar nada em casa. Um dos motivos para eu nunca desistir, foi porque eu sabia que o sonho dela era me ver formado e eu sempre quis realizar esse sonho dela.

Agradeço também ao meu irmão Matheus e às minhas duas irmãs, Izabel e Maria Clara, que sempre estiveram comigo.

Ao meu pai que também me ajudou durante a graduação.

A minha segunda mãe, minha Tia Maninha, que sempre cuidou de mim, desde de bebê até hoje.

A Professora Elisangela André da Silva Costa que foi uma mãe para mim durante esse período da Unilab, desde 2022 sendo orientado por ela e posso dizer que só aprendi coisas boas e agradeço muito pela orientação neste trabalho.

Agradeço ao Professor Elcimar Simão Martins e a Professora Sinara Mota Neves de Almeida pela disponibilidade de participar da minha banca avaliadora e também pelas aulas que eu tive com eles. Vou guardar com carinho todas as lembranças.

Sou grato a todos os professores do curso de licenciatura em Matemática, em especial à professora Amanda, à professora Tatiana e ao professor Joserlan. Quero agradecer a todos por todos os ensinamentos repassados.

A minha namorada Millena Vicente que foi um ponto de paz nesse final da graduação.

Sou grato aos meus amigos de residência, foi ótimo compartilhar esses anos de convivência, vou sentir saudades!

Aos meus colegas de curso que acabaram por virar amigos, são muitos e posso acabar me esquecendo de algum, mas saiba que levarei vocês no coração.

Aos amigos que acabei fazendo de outros cursos, sou grato pela amizade e obrigado por terem feito parte da minha formação.

Agradeço a Unilab pela formação e às escolas dos estágios que me ajudaram na formação.

Por fim, ao grupo EDDocência, pelas reflexões, partilhas de conhecimentos, atividades conjuntas, aprendizagens e estímulos à minha formação.

## RESUMO

O presente trabalho de conclusão de curso teve como objetivo geral compreender os limites e possibilidades de aprendizagem da profissão, a partir de narrativas de história de vida e formação produzidas por professores de matemática formados no contexto do Instituto de Ciências Exatas e da Natureza da Unilab. Pautado na pesquisa qualitativa e no método (Auto)biográfico, a investigação articulou revisão de literatura, análise documental e entrevistas narrativas. O conjunto de dados foi analisado a partir de autores como Pimenta (2005), Costa (2020), Sales (2004), entre outros. Os resultados apontam para mudanças e tensões que a formação docente atravessa no Brasil contemporâneo e a necessidade de um maior diálogo entre universidade e escolas de educação básica, visando um melhor preparo dos licenciandos para a atuação profissional e contextos tão complexos, como as instituições de ensino.

**Palavras-chave:** Formação Inicial de Professores. Matemática. Narrativas. Unilab.

## ABSTRACT

The general objective of this final course work was to understand the limits and possibilities of learning about the profession, based on life story and training narratives produced by mathematics teachers trained in the context of the Institute of Exact and Natural Sciences at Unilab. Based on qualitative research and the (Auto)biographical method, the investigation combined literature review, documentary analysis and narrative interviews. The data set was analyzed based on authors such as Pimenta (2005), Costa (2020), Sales (2004), among others. The results point to changes and tensions that teacher training is going through in contemporary Brazil and the need for greater dialogue between universities and basic education schools, aiming at better preparing undergraduates for professional practice and complex contexts, such as educational institutions.

**Keywords:** Initial Teacher Training. Mathematics. Narratives. Unilab.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	9
<b>2 HISTÓRIAS DE VIDA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES</b>	16
2.1 A pesquisa (auto)biográfica e a formação de professores	16
2.2 As histórias de vida e formação como elementos constituintes da construção identitária e dos saberes dos professores	20
<b>3 REFLEXÕES SOBRE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA</b>	25
3.1 Elementos epistemológicos da formação de professores de matemática.....	25
3.2	31
<b>4 A APRENDIZAGEM DA PROFISSÃO PROFESSOR; AS HISTÓRIAS DE VIDA DE EGRESSOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DA UNILAB</b>	37
4.1 Conhecendo os sujeitos da pesquisa	37
4.2 A escolha da profissão	39
4.3 Professores que serviram como fontes de inspiração	40
4.4 Os limites e as possibilidades das relações (não) estabelecidas entre a formação e o exercício profissional docente na Unilab	41
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	49
<b>REFERÊNCIAS</b>	51

## 1 INTRODUÇÃO

*Eu sou maior do que era ontem. Estou melhor do que era ontem. Eu sou filho do mistério e do silêncio. Somente o tempo vai me revelar quem sou.*

*(Dani Black).*

A presente investigação tem como objeto de estudo a formação inicial de professores de matemática no contexto da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira - Unilab, a partir do olhar de egressos. Tomamos como ponto de partida a reflexão trazida por Dani Black, na epígrafe que abre este texto, que o tempo e o amadurecimento que dele emerge são capazes de nos ajudar a entender melhor os limites e possibilidades de nossa constituição como pessoas e como profissionais. Assim, olhar para os contributos do curso de licenciatura em Matemática da Unilab a partir de narrativas produzidas por professores cuja formação inicial se deu nesse espaço é um processo valioso, para estes sujeitos e também para o curso, tendo em vista que as relações estabelecidas entre formação e profissão vêm sendo consideradas fundamentais para o fortalecimento de ambas.

Entendemos, a partir dos contributos trazidos por Nóvoa (1992), que todo conhecimento é, também, autoconhecimento. Assim, a definição do objeto de estudo passa pelo reencontro com nossas histórias de formação, fazendo com que as relações indissociáveis entre teoria e a prática possam ser evidenciadas, problematizadas e nos conduzir à produção de novos conhecimentos. Assim, passamos a apresentar o modo como se deu o nosso encontro com a temática.

O curso de licenciatura em Matemática da Unilab, lócus de nossa formação inicial, nos apresentou aspectos diversos relacionados à formação de professores. Dentre os diferentes componentes curriculares que compõem o Projeto Pedagógico do Curso, destaco<sup>1</sup> a disciplina de Práticas Educativas III,

---

<sup>1</sup> Neste trecho do trabalho, utilizarei a primeira pessoa do singular por se tratar de uma experiência pessoal. Quando concluída esta etapa retomarei o uso da primeira pessoa do plural, por considerar que as construções teóricas aqui presentes são frutos do meu encontro com outros sujeitos.

que contempla em sua ementa uma discussão direcionada à construção da identidade profissional docente e dos saberes pedagógicos, que envolvem a experiência, o conhecimento específico de cada área e o conhecimento pedagógico (Pimenta, 2005).

Durante essa disciplina foram propostas algumas atividades baseadas nas experiências de vida de cada estudante e como elas ajudaram na formação acadêmica.

Nessas discussões ganharam relevo as relações entre professores e alunos, que permitiram pensar nos desafios da formação, da vida e do trabalho dos docentes através de referenciais diversos como livros, filmes e narrativas produzidas por nós mesmos.

Uma problemática muito comum era a presença de professores leigos que atuavam em todo o ensino fundamental. Essa realidade tem sido recorrente ao longo da história da educação brasileira e mesmo na atualidade, em que se fazem presentes exigências legais de formação inicial em nível superior para atuação na docência, ainda verificamos a presença de professores sem a formação mínima demandada pela Lei nº 9394/1996 (Brasil, 1996) ou atuando em áreas para as quais não foram formados.

Através das narrativas produzidas pelos estudantes na disciplina de Práticas Educativas III, percebemos que a maioria não teve um professor de matemática que fosse formado na área. Tal fato trazia prejuízos de ordens diversas. Por vezes, havia o acúmulo de dúvidas sobre o conteúdo que acabavam não sendo respondidas da maneira matemática correta, com a utilização comum do argumento reducionista de que se trata de uma regra da matemática. Por vezes faltava autonomia em relação às formas de abordagem do conteúdo a ser ensinado, o que resultava em uma dependência do livro didático e na vivência de práticas de ensino mecanizadas, que restringiam o papel dos estudantes à mera memorização de fórmulas e reprodução das mesmas nos momentos de prova escrita.

A situação mudou durante o ensino médio, em que os professores já eram formados na área. Isso facilitava o trabalho desses profissionais nos momentos de tirar as dúvidas mais abstratas, por terem domínio do conteúdo. Outro registro

importante feito pelos estudantes foi a adição de aulas mais dinâmicas e a abordagem mais satisfatória de algumas questões mais abstratas. Contudo, o método de ensino acabava por não ser tão modificado, sustentando-se muitas vezes na memorização de fórmulas, como ocorria com os professores leigos que atuavam no ensino fundamental.

Quando fomos convidados a lançar um olhar a partir da experiência na universidade, as narrativas foram totalmente diferentes. A maioria dos relatos mostrava uma dificuldade de adaptação nos primeiros semestres, pois a matemática estudada na universidade é bem diferente da que é ensinada na educação básica.

Na licenciatura tivemos a primeira experiência de entender de onde surgiam as fórmulas que passamos a vida inteira utilizando. Esse primeiro contato com a demonstração de teoremas, no desenvolvimento de raciocínio lógico e na compreensão profunda das estruturas matemáticas foi bastante instigante e também um pouco complicado de assimilar, já que essa ideia de construção matemática até então nunca tinha sido trabalhada de forma intensa e temos a preocupação de não só aprender o conteúdo, mas também a de como conseguir trabalhar o conhecimento junto ao aluno. Nesse momento, as dificuldades de como entender o processo de construção matemático e como entender como funciona a lógica matemática, pois até então os processos seguiam apenas as ideias de reprodução e aplicação dos conceitos matemáticos. As reflexões também foram estabelecidas nas disciplinas pedagógicas do curso, sobre o papel do professor no ensino e como se dar a formação de professores de Matemática. Essas discussões foram importantes para ampliar os horizontes sobre o que é ser um professor, visão esta que durante toda a educação básica, estava praticamente resumida a “ser professor é dar aula”.

O primeiro contato com essas discussões nos fez refletir sobre como a docência está presente mesmo quando não somos professores ou estudantes de licenciatura. A partir dessa compreensão, entendemos que o movimento de construção de identidade é algo contínuo e vai se materializar a partir do conjunto de experiências do sujeito, vivenciadas nos mais distintos espaços, inclusive os ambientes escolares. A partir da reflexão sobre os saberes da

experiência, podemos revisitar os processos históricos de onde emergem as concepções que trazemos sobre educação, docência, imagens de bons e maus professores, suas formas de ensinar, interagir e mediar a construção do conhecimento (Pimenta, 2005).

O movimento de refletir sobre nossas trajetórias de vida e de formação adquire especial importância no contexto de uma instituição como a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), que foi criada pela Lei nº 12.289, de 2010, com o objetivo de promover a integração acadêmica entre o Brasil e os países da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) (BRASIL, 2010).

A Unilab tem como sua principal marca identitária a diversidade e com isso essa integração entre os sujeitos e suas diferentes realidades fortalece o debate sobre as possibilidades de formação, com isso reafirma-se essa importância das trajetórias de vida das pessoas como fonte de conhecimento prático, que serve de base para desenvolver os saberes necessários à prática docente (Costa et al, 2020).

As experiências de vida e formação compartilhadas pelos estudantes são capazes de gerar novos conhecimentos sobre a formação de professores, de modo geral, e sobre a formação de professores de matemática, de modo específico. Assim, a partir do exposto, nos interessa saber o que revelam as histórias de vida dos egressos do curso de licenciatura em matemática da Unilab em relação à formação inicial como professores?

Para obter respostas para essa pergunta, desenvolvemos a presente investigação, metodologicamente orientada pela abordagem qualitativa (Minayo, 2004), valorizando o contexto da Unilab e os sujeitos das práticas educativas.

A pesquisa tem como objetivo geral compreender os limites e possibilidades de aprendizagem da profissão, a partir de narrativas de história de vida e formação produzidas por professores de matemática formados no contexto do instituto de ciências exatas e da natureza da Unilab.

A partir do objetivo geral, definimos como objetivos específicos:

- Refletir sobre a importância das articulações tecidas entre narrativas de histórias de vida e formação de professores para a produção dos saberes da docência;

- Identificar as diferentes perspectivas epistemológicas da formação dos professores presentes no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura de Matemática e seus impactos no perfil dos egressos;

- Analisar a partir de narrativas de professores de matemática egressos da Unilab, os modos como esses sujeitos percebem as (des)articulações entre vida e trabalho no contexto da formação inicial de professores

Em decorrência do conjunto de objetivos definidos, optamos por desenvolver o estudo a partir da abordagem qualitativa e do método (auto)biográfico, apontado por Souza (2007) como uma importante estratégia investigativo-formativa que tem o potencial de contribuir tanto para o fortalecimento do processo de construção identitária dos professores, quanto para o seu desenvolvimento profissional. Através da abordagem qualitativa, o do método (auto) biográfico o indivíduo consegue construir o conhecimento sobre si próprio, valorizando sua individualidade, suas experiências e singularidades. A partir do ato de lembrar e de refletir sobre os saberes adquiridos ao longo da vida, o sujeito assume um papel de protagonista na sua formação, ocupando simultaneamente os papéis de ator e autor de sua própria história e, ainda, conferindo significado à sua experiência (Souza, 2008).

A partir do exposto, elegemos a entrevista narrativa como estratégia privilegiada de aproximação com a realidade, complementando-a com a análise de documentos variados como o Projeto Pedagógico – PPC do curso de licenciatura em Matemática e instrumentos normativos que regulamentam a formação de professores no Brasil, de forma abrangente, e na Unilab, de forma específica.

A análise documental trabalha com uma abordagem das ciências sociais que articula a investigação do conjunto de documentos que compõem o corpus da pesquisa ao contexto social no qual o conjunto de registros documentais foi produzido. Essa abordagem será feita de uma maneira crítica e reflexiva, atentamos ao contexto da Unilab e também do curso, o que o curso propõe nos

seus objetivos, como é a metodologia que é proposta, qual o perfil de profissional que é almejado ao final do curso. Essa aproximação é buscada com os relatos pessoais dos egressos, podemos nas análises dos mesmos analisar se esses objetivos estão sendo alcançados (Cellard, 2012).

O lócus da investigação é o curso de licenciatura em Matemática da Unilab. Este curso iniciou suas atividades no ano de 2015 e já proporcionou a formação de aproximadamente 48 estudantes, dos quais são brasileiros 34 e 14 africanos. Consideramos que a experiência formativa desenvolvida neste contexto é capaz de lançar luzes sobre questões de ordem histórica e cultural que nos permitem pensar, a partir de diferentes cenários, sobre os desafios do exercício da docência.

O grupo de sujeitos foi composto por egressos brasileiros do curso de licenciatura em Matemática da Unilab, considerando como critérios de inclusão a diversidade de gênero e de nacionalidade, o exercício profissional como docente e a concordância em participar do estudo. Assim, trabalhamos com um grupo composto por 2 homens e 2 mulheres (brasileiros). Os perfis desses sujeitos nos trazem experiências de vida distintas que nascem de seus processos de formação na educação básica e que encontram na Universidade possibilidades de ampliação dessas experiências.

O conjunto de dados da pesquisa foi submetido à análise de conteúdo proposta por Bardin (2012) considerando as diferentes etapas que o constituem: Pré-análise, exploração de material e tratamento do resultado, interferência e interpretação.

As análises que constituem esse trabalho foram organizadas em cinco diferentes seções.

Na primeira seção, apresentamos a introdução do estudo, os contornos do problema da pesquisa, as questões que buscamos responder, os objetivos e a configuração metodológica, as estratégias de aproximação com a realidade e análise de dados, seguidos da descrição do conjunto de seções.

Na segunda seção, refletimos sobre a importância das articulações tecidas entre narrativas de histórias de vida e formação de professores para a

produção dos saberes da docência, organizando as discussões em a pesquisa (auto)biográfica e seus contributos para a formação de professores; as histórias de vida e formação como elementos constituintes do processo de construção identitária e dos saberes dos professores.

Na terceira seção, discutimos a formação dos professores, os elementos epistemológicos da formação de professores de matemática e os compromissos formativos do curso de licenciatura em matemática da Unilab.

Na quarta seção refletimos sobre as histórias de vida de professores de matemática egressos da Unilab, considerando: a escolha e a aprendizagem da profissão; os limites e as possibilidades das relações (não) estabelecidas entre a formação e o exercício profissional docente; desafios atuais do exercício da docência em matemática e recado para os colegiados dos cursos de licenciatura em matemática.

Por fim, na quinta seção, apresentamos as conclusões do estudo, retomando os objetivos e os achados apresentamos as conclusões finais do estudo.

## 2 HISTÓRIAS DE VIDA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

*As cores mudam  
As mudas crescem  
Quando se desnudam  
Quando não se esquecem  
Daquelas dores que deixamos para trás  
Sem saber que aquele choro valia ouro*  
(Dani Black)

Ao longo desta seção refletimos sobre a importância das articulações tecidas entre narrativas de histórias de vida e formação de professores para a produção dos saberes da docência. Inspirados mais uma vez em Dani Black, destacamos que enquanto sujeitos históricos em construção permanente somos capazes de mudar e crescer. Este processo demanda de nós consciência acerca de limites e possibilidades presentes em nossa existência, de modo que não esqueçamos das dores e dos sabores de nos constituirmos como seres humanos e como professores, que é uma categoria profissional que lida de maneira permanente com o processo de construção das subjetividades dos educandos.

Diante do exposto e de diferentes pesquisas sociais desenvolvidas nas últimas décadas, destacamos o trabalho com histórias de vida como uma referência potente para a formação dos professores. Os contributos desta perspectiva epistemológica se encontram organizados em três diferentes subseções: a pesquisa (auto)biográfica e seus contributos para a formação de professores; as histórias de vida e formação como elementos constituintes do processo de construção identitária e dos saberes dos professores de matemática.

### 2.1 A pesquisa (auto)biográfica e a formação de professores

As narrativas de história de vida surgem como uma abordagem investigativo formativa voltada à compreensão dos modos como os percursos individuais afetam as concepções e práticas de profissionais em diferentes áreas

de atuação, dentre as quais destacamos os docentes (Passegi; Souza; Vicentini, 2011). O exercício de refletir sobre as próprias trajetórias traz para os indivíduos uma visão sobre crítica das experiências vividas, promovendo, desse modo, a formação contínua (Josso, 2007) e contribuindo para a construção de novos conhecimentos, habilidades e atitudes que, juntas, colaboram para o desenvolvimento profissional docente (Marcelo, 2009).

O estímulo à produção de narrativas busca fortalecer um olhar mais humanizado sobre o ensino, contribuindo para a valorização da experiência como um dos pilares para a construção da identidade profissional do professor. A partir da expressão de diferentes vozes é possível relacionar de maneira mais situada diferentes elementos relacionados à formação, à vida e ao trabalho dos educadores.

O trabalho com narrativas autobiográficas é uma abordagem que vem ganhando cada vez mais relevância nas pesquisas educacionais, permitindo superar as limitações das metodologias tradicionais, marcadas pela pretensa neutralidade e objetividade próprias das ciências da natureza e exatas (Passegi; Souza, 2011). Essa abordagem traz o sujeito e sua existência para o centro do processo investigativo, valorizando a narratividade, a reflexividade, as singularidades e a diversidade em suas mais diferentes formas de expressão.

Segundo Passegi, Souza e Vicentini (2011), o movimento de expansão da pesquisa (auto)biográfica pode ser separado em dois momentos:

- a) O primeiro foi o de sua eclosão nos anos 1990, quando as histórias de vida passaram a desempenhar um papel central na compreensão dos processos formativos, ampliando a visão sobre a aprendizagem e a prática docente.
- b) O segundo foi o de expansão e diversificação nos anos 2000, quando novas temáticas e metodologias surgiram para ajudar na investigação acadêmica. Com isso as narrativas se tornaram não apenas objeto de estudo, mas também uma metodologia que possibilita reflexões profundas sobre a educação e a formação de sujeitos.

A partir das transformações paradigmáticas ocorridas no campo das ciências sociais, constitui-se o entendimento de que a formação dos professores não se baseia apenas nos conhecimentos científicos adquiridos nas escolas e universidades, mas também nos saberes da experiência, subjetivos e não formalizados, que o indivíduo vai adquirindo ao longo da vida, esses saberes são primordiais para o envolvimento dos professores nos espaços de aprendizagem e essa conscientização torna todo o processo de formação mais significativo e conectado as próprias experiências (Delory-Momberger, 2006).

Junto a esse processo de valorização da formação contínua dos professores, reconhecimento da construção da identidade docente e da importância da experiência como elemento de formação, a valorização da diversidade vem ganhando força se aliando às abordagens investigativas-formativas de cunho (auto)biográfico. Assim, os professores, como pessoas e profissionais, têm percebido a si mesmos como sujeitos e protagonistas dos processos formativos dos quais participam, ora se percebendo como agentes, ora como pacientes do conjunto de experiências, como nos apontam Passegi, Souza e Vicentini (2011, p. 372):

A centração no indivíduo como agente e paciente, agindo e sofrendo no seio de grupos sociais, conduz cada vez mais a se investigar em Educação a estreita relação entre aprendizagem e reflexividade autobiográfica. Sendo essa última considerada enquanto a capacidade de criatividade humana para reconstituir a consciência histórica das aprendizagens realizadas ao longo da vida.

As relações de poder historicamente construídas nos mais diferentes espaços sociais, inclusive os escolares, têm feito com que as identidades, culturas, histórias e conhecimentos dos grupos subalternizados passem por processos de deslegitimação e de apagamento, naturalizando, dessa maneira, fenômenos como a discriminação, a desigualdade e toda sorte de preconceitos. Este conjunto de silenciamentos tem feito com que os processos tradicionais de formação de professores considerem as diferenças sociais, econômicas, culturais e identitárias como um problema a ser superado (Candau, 2012) e não como uma característica inerente ao ser humano e que se constitui, na realidade,

como uma verdadeira riqueza em relação à diversidade de modos de ver o mundo, de interagir com ele, de compreendê-lo e produzir conhecimentos.

A partir do exposto, diferentes pesquisas no âmbito educacional vêm se dedicando ao debate sobre as relações que se estabelecem entre igualdade e diferença (Candau, 2012), buscando constituir propostas mais democráticas de produção e acesso ao conhecimento, assim como ao fortalecimento de grupos sociais diversos, como negros, indígenas, pessoas com deficiência, entre outros.

Segundo Passeggi e Souza (2016, p. 11), trata-se de uma a produção de narrativas está relacionada à proposição de uma nova episteme que supera a busca de verdades absolutas, como propunha o positivismo clássico, visando a produção de conhecimentos a partir da

[...] reflexão sobre a experiência narrada, assegurando um novo posicionamento político em ciência, que implicam princípios e métodos legitimadores da palavra do sujeito social, valorizadores de sua capacidade de reflexão, em todas as idades, independentemente do gênero, etnia, cor, profissão, posição social, entre outras opções.

Os frutos gerados por pesquisas que colocam em evidência a diversidade, as lutas por direitos e as tensões e contradições que emergem de um modelo econômico capitalista sustentado na exploração da classe trabalhadora pelos proprietários dos meios de produção, podem ser vistos em diferentes áreas, como a educação. Ao longo das últimas décadas no Brasil, diferentes políticas educacionais têm sido constituídas no intuito de promover a democratização do acesso da população aos espaços de educação formal e inserir nos currículos das instituições de ensino elementos que traduzem a diversidade em suas diferentes formas de expressão (Costa et al, 2020).

Pesquisas pautadas nas experiências vividas por professores ao longo de seus processos de formação têm anunciado diferentes faces dos processos de exclusão vividos historicamente pela população brasileira de maneira geral e que gradativamente vêm sendo superados:

- Até o final do século XX era comum ausência de escolas, carência de professores formados nas diferentes áreas do conhecimento,

condições precárias de ensino, exclusão, fracasso escolar, entre outras (Costa, 2014);

- A partir do início do século XXI, as narrativas passam a anunciar a ampliação de parques escolares, aumento do quantitativo de professores com a devida qualificação acadêmica, melhoria gradativa das condições de trabalho dos professores e dos indicadores de sucesso. Contudo, elementos como a exclusão e o sucesso escolar, sobretudo em áreas como a matemática, ainda são desafios presentes nos contextos escolares e que precisam ser melhor compreendidos (Freitas, 2024).

A partir do exposto, compreendemos que é fundamental ouvir os professores, suas histórias, fracassos e conquistas para a partir das informações por eles partilhadas fortalecer os processos de formação inicial e contínua, assim como as práticas profissionais desses sujeitos, considerando tanto a perspectiva individual, quanto a perspectiva coletiva do exercício da docência.

## **2.2 As histórias de vida e formação como elementos constituintes da construção identitária e dos saberes dos professores**

O processo de construção identitária dos professores é um fenômeno complexo atravessado por diferentes aspectos, como sociais, políticos, econômicos, culturais, dentre outros que se fazem presentes na vida dos indivíduos.

De acordo com Pimenta (2005, p.18) “A identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado”. A autora indica que a identidade não é algo fixo ou pré-determinado, mas algo que vai sendo construído ao longo do tempo, com a influência do contexto em que as pessoas estão inseridas.

A partir dos conceitos de incompletude e historicidade, apontados como características inerentes ao movimento de constituir-se professor, Pimenta (2005) enfatiza que a identidade docente não é um atributo que pode ser

adquirido em definitivo a partir da certificação obtida com a conclusão de um curso.

O processo de construção identitária é contínuo e envolve sucessivas transformações do sujeito ao longo de sua existência, articulando profissionalismo e personalidade, como nos ensina Nóvoa (1992). Para melhor compreendermos a complexidade desse fenômeno apresentamos no quadro a seguir aspectos a serem considerados.

**Quadro 1 - Aspectos relacionados à Identidade Docente**

Aspectos relacionados à Identidade Docente	
Aspecto	Descrição
Identidade compreendida como construção histórica e social	A identidade docente não é pré-determinada, mas um processo contínuo de formação e transformação ao longo do tempo, a partir do qual pensamos a identidade para nós mesmos (processo 41 biográfico) e para os outros (processo relacional)
Influência do contexto social e histórico na construção identitária	A identidade do professor é moldada pelas interações sociais, culturais e históricas do ambiente em que está inserido.
Didática como parte da identidade	A didática é um elemento essencial da identidade do professor e está sempre em construção, modificando-se a partir das demandas sociais postas ao ensino.
A importância da leitura crítica dos contextos de atuação profissional	O docente deve considerar o cenário que atua, ajustando a sua prática às demandas específicas daquele contexto.
Formação como continuum que articula teoria e prática	O processo formativo não é apenas uma aquisição de conhecimento, mas uma constante evolução e adaptação para novas circunstâncias que possam surgir.

**Fonte:** Produzido pelo autor a partir de Melo (2021)

Os elementos postos no quadro 1 nos ajudam a compreender a complexidade presente no processo de construção identitária, reconhecendo a relação estabelecida entre vida, formação e trabalho como um importante pilar de sustentação, a partir do qual se torna possível o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.

A reflexão sobre as trajetórias formativas vem sendo tomada como princípio formativo no contexto dos cursos de licenciatura, sobretudo os estágios

supervisionados, entendidos por Pimenta e Lima (2017) como eixo articulador do currículo na formação inicial de professores. É através dele que o diálogo entre universidade e escola podem ocorrer de maneira mais intensa, colaborando para a construção e para a ampliação dos saberes da docência. Tal movimento proporciona a articulação crítica entre a teoria e a prática, através da leitura e problematização da realidade e da troca de experiências construídas tanto nos espaços de formação, quanto nos espaços de exercício profissional docente. Questões contextuais, pertinentes a cada um desses espaços, dialogam de forma intensa, como complementação de diferentes pontos de vista culturais e ao focarmos nelas, percebemos como elas moldam as identidades de cada um e como esse processo de construção é mantido de modo permanente.

A partir dos contributos da Didática Crítica, a visão do Estágio como atividade teórica instrumentalizadora da prática docente (Pimenta, 2012) vem sendo fortalecida. Nela, os futuros professores são apresentados aos saberes da docência de forma contextualizada e articulada, de modo que sejam evidenciados os limites e possibilidades relacionados aos processos de ensino e aprendizagem. Desse modo, fica cada vez mais evidente que a docência é um trabalho de natureza coletiva, para o qual não é suficiente o domínio dos conhecimentos específicos de uma determinada área. É fundamental entender os sujeitos que ensinam e os sujeitos que aprendem em sua integralidade, valorizando suas experiências pessoais e profissionais. Neste movimento, amplia-se a visão de mundo e ressignificam-se tanto os conhecimentos populares ou tradicionais, quanto os conhecimentos científicos. Para que essa articulação ocorra, outro conjunto de conhecimentos entra em cena: os saberes pedagógicos.

Para Pimenta (2012, p. 12):

A formação passa sempre pela mobilização de vários tipos de saberes: saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica. O que coloca os elementos para produzir a profissão docente, dotando-a de saberes específicos que não são únicos, no sentido de que não compõem um corpo acabado de conhecimentos, pois os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais, mas comportam situações problemáticas que requerem decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores.

É através do contato com a realidade, mediado pela postura investigativa que os professores em processo de formação inicial aprendem a importante postura profissional de problematizar o próprio fazer docente, entendendo que há inúmeros fatores que o atravessam e o afetam: as políticas educacionais, a gestão, as demandas da sociedade, as condições socioeconômicas dos estudantes, as condições de trabalho e vida dos professores, entre outras.

Esse conjunto complexo de fatores coloca os professores diante de cenários de instabilidades e incertezas quanto ao seu fazer profissional. Esta dinâmica ocasiona o surgimento de crises identitárias em que os saberes construídos por esses sujeitos ao longo da sua formação, por vezes, são superados, tornando-se necessária a construção de novos saberes, como os relacionados à tecnologia, à inclusão, à diversidade, dentre outras pautas importantes na atualidade (Libâneo, 2011).

Assim, discutir a construção identitária no processo de formação inicial dos professores torna-se extremamente necessário. É necessário destacar que tal discussão não cabe somente aos professores de estágio, mas a todo o coletivo de professores que atuam nas licenciaturas. Cada um desses sujeitos, a partir das referências formativas que acumula, pode trazer elementos importantes para a compreensão mais ampla da atuação profissional docente, da experiência prática, das diferentes metodologias de ensino e da interação com diferentes indivíduos dos ambientes educacionais, entre outras. Esse processo deve se voltar para a análise dos contextos onde o docente está inserido o trabalho docente e avaliação crítica das demandas sociais que chegam ao ambiente educacional (Pimenta, 2012).

A identidade profissional docente deve ser valorizada e compreendida a partir das tensões e contradições próprias da profissão professor, como nos ensina Charlot (2008). Ao reconhecermos as forças e fragilidades da docência, somos capazes de encontrar sentido e significado para a formação, para o trabalho e para a luta coletiva por melhoria de condições.

A articulação reflexiva entre o passado, o presente e o futuro da profissão permitem que a experiência se constitua como uma das dimensões dos processos formativos. A consciência sobre ela torna os sujeitos capazes de reescrever suas trajetórias pessoais, formativas e profissionais em função de objetivos deliberadamente definidos por cada um. Logo, essa formação não é apenas uma simples aquisição de conhecimento, mas sim um processo de transformação contínua em que o indivíduo vai se modificando frente às novas circunstâncias (Delory-Momberger, 2006).

Destacamos uma característica essencial para a evolução da socialização humana que é a interação dialética entre o homem e o mundo, esse processo que ocorre de forma mútua acaba por influenciar o processo de construção da identidade docente. Ao mesmo tempo que o docente absorve as influências do ambiente escolar, ele também ajuda na transformação do mesmo por meio de suas experiências pedagógicas (Melo, 2021). Assim, na próxima seção nos debruçamos sobre a formação dos professores de matemática.

### **3 REFLEXÕES SOBRE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA**

*Estamos existindo entre mistérios e silêncios. Evoluindo a cada lua, a cada sol*

*(Dani Black)*

A formação dos professores de matemática vem, ao longo de sua história, apresentando características diversas, que surgem mediante a reflexão sobre os limites e possibilidades da lógica que a organiza e os horizontes políticos e pedagógicos para onde conduzem os futuros professores.

Entre mistérios e silêncios, nas universidades e nas escolas, perspectivas de formação e práticas educativas pautadas na desumanização se perpetuam. É necessário lançar luzes sobre esse processo para que possamos lê-lo criticamente e construir novas formas de ensinar. Assim, entre cada lua e cada sol, temos a oportunidade de ver o ensino de matemática se transformar, evoluir para uma perspectiva cada vez mais emancipatória.

Nesta seção, as reflexões se encontram organizadas em dois eixos: elementos epistemológicos da formação dos professores de matemática e Compromissos formativos do curso de licenciatura em matemática da Unilab.

#### **3.1 Elementos epistemológicos da formação de professores de matemática**

A formação de professores de matemática é um tema amplo e desafiador, pois envolve tanto saberes da experiência, quanto os específicos da área do conhecimento e os pedagógicos (Pimenta, 2005). Com isso chamamos a atenção para os elementos políticos, epistemológicos e pedagógicos que dão sentido e direção ao exercício profissional dos professores.

Ao longo dos últimos anos, têm se multiplicado estudos que versam sobre a influência do neoliberalismo nas políticas educacionais e o modo como afetam a qualificação profissional dos docentes e sua autonomia. Compreendendo a

formação de professores como uma prática social situada, notamos a influência dos fatores econômicos, sociais, políticos, entre outros que impactam de maneira significativa a construção identitária dos docentes (Costa et al, 2020).

Apesar desse tema ganhar cada vez mais destaque nas discussões, desde o início do século XXI, há um aumento da insatisfação que é acentuado por meio de política de desprofissionalização, ataques à autonomia das universidades e do aumento cada vez maior da iniciativa privada na educação. A desprofissionalização ocorre em várias frentes: salários cada vez mais baixos, precarização dos ambientes escolares; a ideia da lógica empresarial de maiores resultados com cada vez menos recursos, além do discurso da eficiência e da prestação de resultados, que apesar de ocorrerem em níveis diferentes contribuem para a desprofissionalização do professor (Nóvoa, 2017).

Neste cenário de disputas entre diferentes visões de mundo e sobre o ambiente escolar, temos uma vertente que busca uma maior valorização da diversidade para uma melhora na formação de professores e também que esta seja feita de forma contínua e durante toda a carreira do docente, nas discussões surgidas nesse grupo, a ideia de como as histórias de vida do docente junto com a criação da identidade docente podem ajudar nessa formação inicial vem ganhando força.

Essa troca de experiências entre docentes, por meio de comunidades de prática, pode ajudar na melhora dessa formação, permitindo a construção coletiva de conhecimento e estratégias mais adequadas para lidar com a diversidade no ambiente escolar.

Contudo, é necessário refletir sobre as diferentes orientações epistemológicas que cercam a formação e o exercício profissional dos professores de matemática ao longo da história.

Saviani (2009, p. 48) declara que estiveram presentes na história da formação de professores dois modelos de formação.

a) Modelo dos conteúdos culturais-cognitivos: [...] a formação do professor se esgota na cultura geral e no domínio específico dos

conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que irá lecionar.

b) Modelo pedagógico-didático: contrapondo-se ao anterior, esse modelo considera que a formação do professor propriamente dita só se completa com o efetivo preparo pedagógico.

Essa separação entre o conteúdo específico da área e o conteúdo pedagógico também é analisada por Fiorentini (2013), que critica a falta de integração entre esses saberes que acaba afetando negativamente a formação e o trabalho docente. O autor defende que a formação do professor avance da visão da matemática como uma ciência formal fechada em si mesma para uma compreensão ampla, em que seja vista como uma construção social, histórica e cultural.

A formação de professores de matemática, exige além do domínio técnico, a capacidade do professor compreender o contexto onde ele está inserido e o modo como conhecimentos produzidos nesta área contribuem com a compreensão dos fenômenos naturais e sociais e a resolução de problemas enfrentados pelos sujeitos no seu cotidiano

Como destaca Fiorentini (2005, p.113):

[...] o professor é desafiado a construir uma metodologia de ensino que melhor se adapte àquele contexto. Isso exige que a Licenciatura forme o professor com autonomia e competência para produzir e mobilizar saberes matemáticos adequados e possíveis a estes contextos. Isso exige a formação de um profissional reflexivo e pesquisador de sua própria prática.

Vimos, a partir da reflexão trazida por Fiorentini (2005) que as metodologias de ensino não podem ser padronizadas. Devem ser flexíveis e considerar os diferentes contextos, estimulando a autonomia do professor em sala de aula e desenvolver a capacidade de contextualizar a matemática para os alunos, para isso é necessário que o professor mantenha uma formação contínua, buscando sempre o aprimoramento.

É importante, no entanto, compreendermos que antes da definição de questões de ordem metodológica, é fundamental pensarmos na função social da

escola, nos compromissos estabelecidos em seu currículo através do projeto político pedagógico.

Libâneo (2007) ao refletir sobre a função social da escola e, portanto, do trabalho dos professores, aponta que dentre seus principais compromissos se destacam o preparo dos educandos para o processo produtivo, situado em uma sociedade marcada por questões técnicas e informacionais; a formação dos sujeitos para uma cidade compreendida forma abrangente, crítica e participativa; e, por fim, uma formação ética.

Segundo o autor, a construção dos currículos deve considerar aspectos relacionados aos aspectos de ordem cognitiva, emocional e social dos educandos, de modo que os processos formativos sejam orientados pelo respeito a respeito à diversidade em suas mais distintas formas de expressão, como a cultural, a social, a econômica e política, de onde emergem diferentes formas de saber que são construídos no conjunto das práticas sociais das quais participam.

É necessário ressaltar que nem sempre os processos formativos vividos pelos professores, nos cursos de licenciatura, foram orientados por estas preocupações.

Fiorentini (2005) aponta para distintos modos de compreender o ensino de matemática no Brasil. Pensar no exercício da docência é fundamental para orientar os processos de formação dos professores. As principais tendências sistematizadas pelo autor, apontam para o seguinte:

#### **Quadro 2 – Tendências do ensino de matemática no Brasil**

Tendência	Características
Tendência formalista clássica	Presente no Brasil até a década de 1950; Ênfase nas Ideias da matemática clássica (modelo euclidiano e concepção platônica); Do modelo euclidiano são herdadas posturas como a sistematização do conhecimento matemático a partir da lógica dedutiva, utilizando definições, axiomas e postulados, por meio de teoremas e corolários; Da concepção platônica são herdadas a visão estática, a-histórica e dogmática dos conhecimentos matemáticos. Ensino livresco e centrado no professor A aprendizagem era pautada na memorização e na reprodução do que era ensinado pelo professor;

	<p>A aprendizagem da matemática era privilégio de poucos, considerados como privilegiados em termos intelectual econômicos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ênfase na geometria.</li> </ul>
Tendência empírico-ativista	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Presente no Brasil desde a década de 20, no movimento escolanovista, em contraposição à escola clássica tradicional;</li> <li>- Compreende que o conhecimento matemático é gerado no mundo físico e é captado pelos homens por meio do uso de seus sentidos e atribui como finalidade da educação o desenvolvimento da criatividade;</li> <li>- O centro do processo se desloca do professor para o estudante;</li> <li>- O currículo é pautado nos interesses dos alunos e no desenvolvimento psicológico;</li> <li>- Os métodos envolvem atividades em pequenos grupos, com materiais didáticos que estimulam os estudantes através de jogos e também de experimentos;</li> <li>- Favoreceu as discussões sobre a unificação da matemática, a formulação de diretrizes metodológicas e a criação de livros com teor mais pragmático.</li> </ul>
Tendência Formalista Moderna	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A partir de 1950, influenciado pelos congressos brasileiros de ensino de matemática, no movimento da Matemática Moderna, como resposta ao descompasso entre os progressos científicos e tecnológicos e os currículos escolares;</li> <li>- Promoção do retorno ao formalismo matemático pautado, agora, nos fundamentos das estruturas algébricas e da linguagem formal da matemática contemporânea;</li> <li>- Ensino autoritário e centrado no professor;</li> <li>- Do aluno é esperada uma atitude passiva e a reprodução da linguagem e do raciocínio ditados pelo professor;</li> <li>- Visa apreensão das formas estruturais do pensamento matemático, de forma reducionista o ensino, deixando em segundo plano o significado histórico e cultural dos conteúdos.</li> </ul>
Tendência tecnicista	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Presente a partir da década de 60, como pedagogia oficial do regime militar, comprometida com a inserção da escola na racionalidade que emerge do sistema de produção capitalista;</li> <li>- Fundamentada no funcionalismo e no behaviorismo, recorre ao emprego de técnicas de ensino para tornar a escola eficiente no processo de integração dos estudantes como sujeitos úteis ao sistema econômico vigente;</li> <li>- Materiais didáticos com a organização voltada ao treinamento de habilidades técnicas. Neles, o conteúdo é abordado de forma programada, com fórmula, aspectos estruturais definições e exercícios.</li> <li>- retira professores e alunos do centro do processo, que passa a ser situado nos objetivos, técnicas e recursos.</li> </ul>
Tendência construtivista	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Iniciado a partir das décadas e 60 e 70 e fortalecido a partir da década de 1980;</li> <li>- Contraponto funcionalista de conhecimento e ao ensino mecânico e descontextualizado presente na tendência anterior. Nega também a tendência empirista que recorre exclusivamente ao treino dos sentidos.</li> <li>- A partir dos contributos de Piaget, a matemática passa a pautar se em uma prática pedagógica que Visa contribuir para</li> </ul>

	o desenvolvimento das estruturas do pensamento matemático; - A matemática é reconhecida como produção humana e a construção do pensamento matemático resulta dos processos de interação reflexiva realizados pelos sujeitos no ambiente em que se desenvolvem, assumindo desse modo uma configuração construtivista-interacionista.
Tendência socio etnocultural	- Formulação que emerge do fracasso do movimento modernista e reconhecimento das diferenças entre os estudantes (etnia, classe, entre outros) como referência que interfere de modo significativo nas aprendizagens; - Problematização do fracasso escolar, considerando a articulação entre questões psicológicas, cognitivas e sociais; - Fundamentada em Paulo Freire e em Ubiratan D'Ambrósio, através da educação popular e da etnomatemática, visa a valorização dos conhecimentos gerados por diferentes grupos sociais para a construção de novos conhecimentos; - o conhecimento matemático é compreendido como um saber de ordem prática, dinâmico e produzido a partir de diferentes práticas sociais, considerando questões de ordem histórica e cultural; - o processo ensino aprendizagem se dá de forma dialógica a partir da troca de conhecimentos entre professores e estudantes. Recorre a problematização dos conhecimentos populares e científicos e a modelagem matemática, quem envolve tanto a pesquisa quanto estudo de problemas sociais articulados a realidade dos estudantes; - O ensino da matemática adquire uma dimensão política, histórica, social e cultural comprometida com a emancipação dos sujeitos.

**Fonte:** construído pelo autor com base em Fiorentini (2005).

Diante dos diferentes elementos apontados por Fiorentini (2005), somos convidados a pensar sobre o modo como os limites e contributos das diferentes tendências elencadas chegam aos dias atuais. A partir das reflexões tecidas no quadro 2, somos capazes de avaliar as atuais perspectivas do ensino da matemática, sem perder de vista os elementos presentes nas políticas educacionais que orientam tanto a formação, como o trabalho dos professores.

Na próxima subseção, lançamos o nosso olhar sobre o projeto pedagógico do curso de licenciatura em matemática da Unilab, buscando compreender as referências teóricas e os compromissos políticos nele presentes.

### **3.2 Compromissos formativos do curso de licenciatura em matemática da Unilab**

A Unilab, criada no ano de 2010 e que tem como um de seus principais objetivos a formação de professores (BRASIL, 2010). A principal marca identitária dessa instituição de ensino superior é a diversidade que pode ser observada nas mais diferentes formas, tendo em vista que a comunidade acadêmica é formada por professores, técnicos e alunos de diferentes nacionalidades: brasileira, timorense, angolana, cabo-verdiana, moçambicana, guineense e santomense.

De acordo com a Lei de criação:

A Unilab terá como objetivo ministrar ensino superior, desenvolver pesquisas nas diversas áreas de conhecimento e promover a extensão universitária, tendo como missão institucional específica formar recursos humanos para contribuir com a integração entre o Brasil e os demais países membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa - CPLP, especialmente os países africanos, bem como promover o desenvolvimento regional e o intercâmbio cultural, científico e educacional.

Destacamos, ainda, o projeto institucional que é orientado por políticas de ações afirmativas no acesso ao ensino superior que articula movimentos interiorização e internacionalização de ações de ensino superior, como: O ensino, pesquisa e extensão, sempre pautando a valorização e o respeito à diversidade (Costa et al, 2020).

O Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática da Unilab está de acordo com Resolução CNE nº 2, de 2015 (BRASIL, 2015), que trata de forma mais abrangente sobre a formação de professores para a educação básica e também é influenciado nas propostas da Unilab.

O PPC do curso de licenciatura em Matemática apresenta como objetivo “atender as demandas específicas oriundas do contexto de Baturité e países parceiros, incluindo a formação de professores críticos, criativos e reflexivos” (Unilab, 2020, p.26). Nesse processo integram-se as possibilidades que a instituição visa ofertar em torno do ensino, pesquisa, extensão, visando qualificar os profissionais para a atuação na área da matemática”.

O curso busca a formação de jovens pesquisadores comprometidos com o desenvolvimento humano de seus países, preparação de dissertações sobre temas vinculados a seu entorno. A metodologia de ensino perpassa a interdisciplinaridade, o diálogo intercultural, a contextualização, o desenvolvimento do espírito científico e a formação de sujeitos autônomos e cidadãos.

De acordo com o PPC o perfil do egresso é:

- a) construir a visão de que os conhecimentos propostos podem e devem ser acessíveis a todos e desenvolver a consciência do seu papel na superação dos preconceitos traduzidos pela angústia, inércia ou rejeição no ensino-aprendizagem da disciplina;
- b) buscar o domínio sólido dos conteúdos matemáticos relevantes para o processo ensino-aprendizagem e saber traduzi-los em objetivos didáticos a partir da construção de modelos matemáticos que permitam a resolução de situações problema relacionadas ao cotidiano do aluno;
- c) propiciar situações de ensino-aprendizagem aos educandos, nas quais o ensino da Matemática seja um contributo para o exercício da cidadania;
- d) fazer escolhas didáticas e estabelecer metas que promovam a aprendizagem e o desenvolvimentos dos alunos respeitando suas características pessoais e as diferenças de situação de origem étnica, econômica, religiosa e de gênero, atuando contra qualquer tipo de discriminação e exclusão;
- e) dialogar com as especificidades e demandas dos países parceiros da CPLP. (Unilab, 2020, p.27).

Elementos relacionados à diversidade e inclusão educacional dos educandos, autonomia intelectual, exercício da cidadania e a integração traduzem as diferentes formas a partir das quais a Unilab busca contribuir para a construção da identidade profissional dos docentes nela formados. Para Nóvoa (1992), a identidade profissional docente não é algo dado, mas uma construção permanente, atravessada por experiências pessoais, institucionais e sociais. Essa construção envolve não apenas os saberes e práticas pedagógicas, mas também que o docente tenha uma visão crítica e reflexiva do ambiente onde está inserido.

O perfil dos profissionais é alcançado a partir do conjunto de metodologias utilizadas, que envolvem tanto as consideradas mais tradicionais, como as aulas expositivas, quanto outras que reconhecem os educandos como sujeitos, como

estudos de caso, exercícios práticos em sala de aula e no laboratório, estudos dirigidos e de caso, além dos seminários. Essas posturas metodológicas buscam a inclusão de mecanismos que garantem a articulação da vida acadêmica com a realidade concreta da sociedade e os avanços tecnológicos.

De acordo com o PPC do curso, a metodologia adotada será:

A metodologia definida para desenvolver as atividades do Curso de Licenciatura em Matemática está comprometida com a interdisciplinaridade (indicada como forma de admitir a óptica pluralista das concepções de ensino, integrando os diferentes campos do conhecimento e possibilitando uma visão global da realidade), o diálogo intercultural, a contextualização (como forma de superar o pensar simplificado e fragmentado da realidade), o desenvolvimento do espírito científico e a formação de sujeitos autônomos e cidadãos. Além dos tradicionais recursos de exposição didática, dos estudos de caso, dos exercícios práticos em sala de aula e no laboratório, dos estudos dirigidos e de caso e dos seminários, procura-se incluir mecanismos que garantem a articulação da vida acadêmica com a realidade concreta da sociedade e os avanços tecnológicos.

A proposta metodológica do curso de Licenciatura em Matemática está comprometida com princípios como a interdisciplinaridade, a contextualização, o diálogo intercultural e a articulação entre teoria e prática. Tais elementos não apenas favorecem uma formação mais integrada e conectada à realidade concreta da sociedade, como também contribuem para a constituição da identidade docente de forma dinâmica e reflexiva. Isso dialoga muito bem com Novoa (2017) que propõe uma formação contínua para o docente ao longo de toda a trajetória escolar, de forma que o docente dialogue de forma reflexiva e de forma prática com o cotidiano escolar.

A estrutura curricular do curso abrange o período de nove semestres, com componentes curriculares distribuídos em sete diferentes núcleos, conforme aponta o Quadro 03.

Quadro 03 – Núcleos de disciplinas do PPC do curso de Licenciatura em Matemática da Unilab

<b>NÚCLEO</b>	<b>CH(h)</b>
Núcleo Obrigatório Comum da UNILAB	240
Núcleo Obrigatório da Área de Educação/ Pedagógicas	285
Núcleo Obrigatório da Área de Física/Práticas como Componentes Curriculares (PCC)	330
Núcleo Obrigatório da Área de Biologia/Práticas como Componentes Curriculares (PCC)	45
Núcleo Obrigatório da Área de Matemática/Práticas como Componentes Curriculares (PCC)	1665
Núcleo Obrigatório de Estágio Supervisionado	405
Núcleo Obrigatório de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)	60
<b>Total</b>	<b>3030</b>
Atividades Complementares	200
Atividades de Extensão	360
<b>Carga Horária Total do Curso</b>	<b>3590</b>

Fonte: Unilab (2020, p. 54).

Ao analisar a estrutura curricular do PPC de Matemática, destacamos a presença de diferentes eixos, que abordam questões amplas, relacionadas à Unilab e aos conhecimentos pedagógicos, e questões específicas relacionadas às diferentes áreas do conhecimento, além dos estágios, TCC, atividades complementares e extensão.

Destacamos que apesar da existência de quatro eixos direcionados às práticas como componentes curriculares (Física, Biologia, Química e Matemática) os componentes que tratam, em suas ementas, de discussões relacionadas à profissão docente, de forma objetiva, são os que envolvem a área da Educação e os estágios supervisionados.

O diálogo entre universidade e a escola; e entre formação e profissão é considerado fundamental para o processo de construção identitária dos futuros professores, pois oportuniza a aproximação crítica com os diferentes dilemas e desafios vividos no chão da sala de aula, conforme aponta Novoa (2015).

Outras autoras que versam sobre essa temática são Pimenta e Lima (2017) quando destacam o estágio como um espaço de reflexão e formação do docente e não apenas de uma atividade prática de conteúdos previamente escolhidos. O estágio assume um papel fundamental na formação da profissão e também na construção da identidade docente, ao promover o encontro dos conhecimentos teóricos e as experiências práticas.

O Curso de Licenciatura em Matemática da Unilab oferta quatro diferentes estágios, como demonstra o Quadro 04.

**Quadro 04** – Estágios Supervisionados do curso de Licenciatura em Matemática da Unilab

Estágios	Ementas
ESTÁGIO SUPERVISIONADO I (90h):	Estágio como campo de construção de conhecimento. Concepções e práticas de estágio curricular na formação de professores. A pesquisa como princípio formativo. A escola de ensino fundamental em movimento - diagnóstico da escola. Projeto Político-Pedagógico, organização e gestão escolar. A escola e as relações com os sujeitos educativos. Escola e comunidade. Projetos pedagógicos e ação educativa interdisciplinar.
ESTÁGIO SUPERVISIONADO II (90h)	Profissionalidade e identidade docente no ensino fundamental. Narrativas de história de vida e profissão. A organização curricular do ensino fundamental e suas repercussões na escola. Planejamento pedagógico, ensino e avaliação da aprendizagem no cotidiano escolar. A escola e a gestão da sala de aula. Iniciação à docência no ensino fundamental.
ESTÁGIO SUPERVISIONADO III (105h)	A escola de ensino médio em movimento - diagnóstico da escola. Projeto Político Pedagógico, organização e gestão escolar. A escola e as relações com os sujeitos educativos. Escola e comunidade. Projetos pedagógicos e ação educativa interdisciplinar. Iniciação à docência no ensino médio.
ESTÁGIO SUPERVISIONADO IV (120h)	Profissionalidade e identidade docente no ensino médio. Narrativas de história de vida e profissão. A organização curricular do ensino médio e suas repercussões na escola. Planejamento pedagógico, ensino e avaliação da aprendizagem no cotidiano escolar. A escola e a gestão da sala de aula. Docência no ensino médio

Fonte: Unilab (2020).

O estágio deve ser concebido como um local de investigação, onde o docente assume um papel de pesquisador e faz uma análise das dinâmicas pedagógicas e dos sujeitos envolvidos no processo educativo (Pimenta e Lima, 2017). O estágio também assume um papel de facilitar a aproximação das

universidades e as escolas do ensino básico, onde essa articulação deve ser pautada no diálogo, onde a escola é reconhecida como um espaço legítimo de produção de saberes e de formação docente. Os temas previstos nas ementas dos quatro diferentes estágios mostram a apresentação gradativa com a profissão e os desafios nela presentes.

Na próxima seção, discutiremos como o processo de formação proporcionado pelo curso de licenciatura em matemática é compreendido por egressos em efetivo exercício do magistério.

## 4 A APRENDIZAGEM DA PROFISSÃO PROFESSOR: AS HISTÓRIAS DE VIDA DE EGRESSOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DA UNILAB

*Se era certo ou se errei  
Se sou súdito ou se sou rei.  
Somente atento à voz do tempo, saberei  
(Dani Black)*

Ao longo desta seção destacamos as contribuições dos egressos do curso de matemática na Unilab, suas experiências e reflexões são fundamentais para a produção dos saberes da docência. Mais uma vez somos inspirados por Dani Black, que destaca as tentativas como forma de aprendizado, evidenciamos aqui as narrativas e reflexões dos egressos antes, durante e depois da sua formação na Unilab, reforçamos que, enquanto sujeitos históricos em construção permanente, somos capazes de mudar, crescer e ressignificar nossas trajetórias.

Mais do que descrever trajetórias, os relatos revelam percepções singulares sobre a profissão de professor e também sobre suas trajetórias durante toda a vida escolar. Entre expectativas idealizadas e a realidade cotidiana da sala de aula, os egressos expõem experiências que nem sempre cabem em fórmulas prontas. Essas narrativas ajudam a compreender melhor a identidade docente ser algo que vai sendo construído ao longo do tempo, sustentadas pelas experiências, diálogos e a capacidade de se reinventar.

### 4.1 Conhecendo os sujeitos da pesquisa

Iniciamos o diálogo com os sujeitos da pesquisa solicitando aos mesmos que se apresentassem, falando um pouco sobre suas trajetórias. Seus nomes reais foram substituídos por nomes de matemáticos famosos, escolhidos pelos próprios sujeitos, como forma de reconhecimento de seus contributos para a humanidade<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Euclides, conhecido como o pai da geometria, foi um matemático grego que viveu por volta de 300 a.C. Seus contributos influenciaram profundamente a matemática, especialmente a geometria.

Euclides, tem 26 anos, é natural de Acarape-Ceará e concluiu o curso de licenciatura em matemática da Unilab no ano de 2023. Atualmente exerce a docência em duas escolas das redes municipais de ensino, sendo uma regular em Acarape e uma de tempo integral em Guaiúba.

Hipátia<sup>3</sup>, tem 27 anos, é graduada na Unilab, no curso licenciatura em matemática e tem especialização em ensino de matemática e docência. Segundo suas palavras:

Atualmente eu trabalho na rede estadual. Tenho 5 anos de carreira profissional, atuando tanto no ensino estadual quanto no municipal, comecei trabalhando na Escola de Ensino Fundamental, atuando nas turmas de 7, 8 e 9 anos e atualmente ensino as turmas de 1º, 2º e 3º ano do ensino médio (Hipátia, 2025).

Gauss<sup>4</sup> é natural de Barreira-Ceará e concluiu o curso de licenciatura em matemática no ano de 2023. Atualmente exerce docência na rede estadual na escola Adolfo Ferreira de Souza em Redenção.

Katherine Johnson<sup>5</sup> tem 25 anos e é natural de Itapajé-Ceará. Ela afirma:

Atualmente moro em Barreira-Ceará, a cidade onde eu trabalho é a cidade de Pacajus, na rede estadual, sou professora de Matemática, me formei na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab) em 2022.

Como é possível visualizar no perfil dos sujeitos, todos são oriundos da classe trabalhadora, com residência fixada no interior do estado, tendo a Unilab como uma referência no que diz respeito à qualificação profissional e que cumpre com uma importante função social que é a de contribuir com os processos formativos dos docentes que atuam na educação básica, sobretudo

---

<sup>3</sup> Hipátia, foi uma das primeiras mulheres matemáticas da história. Filósofa neoplatônica, destacou-se como professora de matemática, astronomia e filosofia em Alexandria.

<sup>4</sup> Gauss, foi um dos maiores matemáticos de todos os tempos. Conhecido como o "príncipe dos matemáticos", fez contribuições fundamentais à álgebra, geometria, estatística, teoria dos números, análise, astronomia e magnetismo

<sup>5</sup> Katherine Johnson, foi uma matemática e física americana cujas contribuições foram fundamentais para o sucesso das missões espaciais da NASA, incluindo o primeiro voo orbital tripulado dos Estados Unidos. Ela foi uma das primeiras mulheres negras a trabalhar como matemática na NASA

3

4

5

nas redes públicas de ensino. Todos os sujeitos atuam como professores na rede estadual.

## 4.2 A escolha da profissão

Ao solicitar aos sujeitos que falassem sobre o que os motivou a escolher a docência como profissão, os mesmos fizeram destaques diversos, como a influência de professores da educação básica, a afinidade com a área de conhecimento, herança familiar, entre outros.

De acordo com suas falas:

*Eu escolhi a profissão de professor de matemática, pela questão da minha história no ensino médio e fundamental. No fundamental eu só comecei a gostar de matemática no nono ano e assim continuei o ensino médio. Eu achava na época que a matemática era interessante e eu gostava bastante de participar das aulas e isso sempre foi uma característica minha. Quando eu fiz o Enem e acabei passando pra Unilab, eu percebi que era realmente o que eu queria, o que eu gostava (Euclides).*

*Na verdade, a minha família inteira é voltada muito para essa questão das ciências exatas, meu pai quando ele estudou, na época que ele estudava, ele estudava em escola como se fosse a chamada profissional de hoje, e ele fez contabilidade e o meu irmão é formado também em matemática e eu por influência acabei me graduando também em matemática, então é uma herança familiar (Hipátia).*

Pimenta (2005) aponta para os saberes da experiência como importantes referências para refletirmos sobre a construção de nossa identidade profissional como professores. Assim, antes mesmo da escolha do curso de licenciatura em matemática, esta área do conhecimento já se faz presente em nossas vidas. Os professores da educação básica, de modo especial, se constituem como fatores determinantes para a escolha da profissão.

A escolha de uma profissão é, para muitos, um processo marcado por experiências pessoais, influências do ambiente e, sobretudo, afinidades construídas ao longo da vida.

Segundo os sujeitos:

*Eu realmente gosto de matemática, porque assim, eu tenho uma facilidade que com o tempo eu percebi que nem todo mundo tem pra aprender matemática, tipo os conceitos matemáticos pra mim, em geral eles foram simples de aprender, não todos, mas a grande maioria (Gauss).*

*Eu não escolhi o curso de licenciatura porque o meu maior desejo era ser professora, mas sim porque eu gosto muito de matemática, então a matemática me chamou me atraiu e uma possibilidade que eu vi de me aproximar mais foi o curso de licenciatura em matemática onde hoje eu atuo como professora (Katherine Johnson).*

Segundo Sales (2004), a crise de identidade no começo da formação é bastante comum, principalmente em alunos que escolheram a licenciatura por uma afinidade naquela disciplina específica e não por causa da docência em si. Para o autor essa crise não é um sinal de fraqueza ou de desajuste individual, mas parte constitutiva do processo de tornar-se professor. Essa identidade do docente é algo que vai sendo construído ao longo de toda a formação, por meio das reflexões, dos diálogos e da aproximação com as escolas, até um ponto de equilíbrio entre os saberes teóricos e práticos.

### **4.3 Professores que serviram como fontes de inspiração**

Dando sequência a esta reflexão inicial, solicitamos aos entrevistados que indicassem se ao longo da educação básica algum de seus professores serviu como fonte de inspiração. Os entrevistados foram unânimes em suas colocações, reiterando a importância dos mesmos em suas vidas.

De acordo com as narrativas:

*Como eu falei anteriormente, foi no nono ano que eu comecei a gostar mais da matemática, com um professor chamado Josué e ele conseguiu cativar bastante a turma na questão da matemática e isso eu não conseguia vê nos outros professores de matemática das outras séries, eu só conseguia perceber isso no nono ano, o professor ajudou a gente a realmente aprender a matemática, algo que não conseguia perceber nos outros professores (Euclides)*

*Na graduação foi onde eu encontrei, de fato, professores que eu podia ter como inspiração, como, por exemplo, o João Francisco, que era um professor que, na minha opinião, foi um dos que mais me influenciou, o professor Rafael, o Joserlan e a Danila, principalmente na didática dela. Então, são professores que realmente serviram de inspiração,*

*para me formar o meu caráter docente e a minha forma também de dar aula. (Hipátia)*

*Eu consigo destacar pelo menos um em cada espaço, lá no 15 de abril, o professor de matemática, eu fui muito marcado pelos professores de matemática, o professor Henrique, ele foi a primeira pessoa que fez eu perceber que eu realmente gosto de matemática. No ensino médio foi a Professora Marcela, enquanto o Henrique me fez amar matemática, eu acho que a Marcela me fez amar à docência, me fez gostar de ser professor e pensar nessa ideia. E na graduação de matemática foi a professora Amanda, que é aquela professora que eu olho e penso, eu queria dar aula desse jeito, a aula dela é muito boa, ela é muito conversada, é muito dialogada, ela olha no seu olho pra saber se você entendeu e aí ela explica, e ela é muito organizada, enfim é a professora que eu me espelhei muito. (Gauss)*

*Sim, tive muitos professores que me inspiraram, mas o que mais se destacam são a Amanda, Wesley e Joserlan. A Amanda, porque ela é bem organizada, ela escreve muito, mas com a sua delicadeza e tudo ela conseguiu me ensinar uma disciplina monstruosa, cálculo 1. Wesley, pela sua rigidez, pela maneira como ele ensina e como ele cobra realmente dos seus alunos aquela disciplina que ele está ministrando. E o Joserlan, porque ele foi um dos professores que eu considero bastante inteligente, extrovertido e que ele é aquele professor que vai pra sala de aula sem um livro, sem nada, só o apagador e o pincel e ele vai lá e constrói todo o conteúdo junto com os alunos, isso foi o que me chamou a atenção dele. (Katherine Johnson)*

Como destaca Pimenta (2005), os saberes da experiência têm um papel fundamental nesse processo da formação do processo de construção da identidade docente, este processo não se inicia apenas na formação acadêmica do sujeito, mas é feito de forma contínua e neste contexto destacamos essas experiências tidas ao longo de toda trajetória acadêmica. Os professores que tivemos ao longo da vida escolar tornam-se referências importantes, atuando como inspirações — ou até contrapontos — que influenciam nossas ideias sobre o que é ser um bom professor, como ensinar e como se relacionar com os alunos.

#### **4.4 Os limites e as possibilidades das relações (não) estabelecidas entre a formação e o exercício profissional docente na Unilab**

Dando sequência às reflexões iniciais, foi proposta uma reflexão sobre como foi feita a abordagem da instrumentalização<sup>66</sup> de conteúdos específicos de matemática, destacamos aqui uma certa deficiência nessa formação, já que pelos relatos não houve nenhuma disciplina específica para isso, além de uma parte nos estágios.

As falas dos sujeitos apontam:

*Disciplina em específico não, mas com certeza a Danila é uma das professoras assim que eu olho assim, que tinha assim essa visão, até por ela já ter ensinado também em ensino mais básico, eu sempre achei muito bonito o jeito que a Danila ensinava pra gente, porque ela sempre tentava repassar o conteúdo de uma forma muito simples, com uma fala muito simples também pra gente conseguir realmente entender e a gente vai pegando essas coisas. (Hipátia)*

*Não tem instrumentalização, acho que falta, porque assim, o que a gente tem mais perto de alguma coisa assim é no estágio, que a gente começa a elaborar planos de aula e ver sequências didáticas, ver algumas estratégias para poder abordar algum tipo de conteúdo, mas não é nada formalizado enquanto instrumentalização. Então na disciplina de estágio somente, teve uma experiência assim no estágio 3, com a Amanda, que a gente pegou uns tópicos de ensino fundamental para poder fazer as aulas simuladas, e aí foi muito conversado sobre, sendo um público de ensino médio que ajustes poderiam ser feitos na aula, mas assim, são raros esses momentos em que foi pensado em instrumentalizar essa questão do conteúdo. (Gauss).*

*Durante a minha graduação, principalmente focando nas disciplinas específicas, não houve nenhum momento em que um professor da disciplina específica, ele chegasse e dissesse, olha esse conteúdo, de matemática financeira, que é um conteúdo que é abordado tanto nesse médio como no fundamental, vocês vão passar isso aqui quando forem professores, não houve nenhum momento, a construção, na verdade, do conteúdo em si, dessas disciplinas específicas, foi mais referente à bagagem que você terá, quanto professor, você saber explicar o aluno por que 1 é maior que 0, por que 0 é menor que 1, então é mais nesse sentido, algo mais abstrato da matemática. (Katherine Johnson).*

O PPC do curso de licenciatura de Matemática tem como uma de suas bases a interdisciplinaridade, o diálogo intercultural, a contextualização e a formação de sujeitos autônomos, logo temos na instrumentalização dos conteúdos um elemento fundamental para atingir esses objetivos. Instrumentalizar o conteúdo é dar a ele uma função que vá além do domínio técnico, tornando-o significativo no processo formativo dos estudantes. No

---

<sup>66</sup> instrumentalização: É o uso de conhecimentos escolares com fins práticos, como a aplicação em atividades, exercícios ou avaliações, sem aprofundamento conceitual.

entanto, pelos relatos dos sujeitos esse ponto da instrumentalização é ainda deficitário no curso (Unilab, 2020).

As disciplinas pedagógicas desempenham um papel fundamental nos cursos de licenciatura, pois são responsáveis por articular o conhecimento específico da área com a prática do ensino. Juntamente com a aproximação da teoria e prática ajudam na construção da identidade docente.

Segundo os sujeitos:

*Às matérias pedagógicas eu acho muito importante aqui na Unilab, a gente sente falta de uma coisa ou outra, mas a maioria dessas cadeiras são importantes, uma das que me marcou foi, práticas educativas I, II, III e também a psicologia da educação que fala como a gente, deve entender o que se passa na cabeça do aluno, conseguir passar o conhecimento da melhor fórmula, então essas cadeiras ajudaram bastante nesse exercício da função (Euclides).*

*As disciplinas pedagógicas na licenciatura são muito importantes, principalmente a didática. Teve outras disciplinas também que a gente fez com a Socorro, também foram muito boas, estágio e tudo. Eu acho que são disciplinas essenciais para a gente, porque no final das contas, você só aprende a ser professor quando você entra de fato na sala de aula, que você vê aqueles 30 meninos e que é o seu momento, antes disso você tem só aquelas poucas experiências. E a disciplina de didática que eu fiz com a Elcimar principalmente foi extremamente importante para mim, porque é onde você também aprende o mundo além da sala de aula, porque a gente sabe que a sala de aula é importante, que explicar as coisas é importante, que você saber o conteúdo para você repassar é importante, mas tem muita questão do burocrático, que a gente aprende na didática, tem muita questão de você saber lidar com as pessoas, de você saber conversar. (Hipátia).*

*Uma coisa engraçada é que o pessoal dizia que a parte mais chata do curso de licenciatura é ter que fazer as disciplinas pedagógicas, por isso que o bacharelado é muito superior a licenciatura em matemática, por exemplo, só que eu me divertia muito nas disciplinas pedagógicas, porque assim, como eu tenho, como eu tinha essa via docente muito ressaltada, eu gostava, eu gostava das vivências, eu gostava das leituras, eu gostava dos debates, eu gostava de praticamente tudo que a gente fazia em sala, porque muitas atividades me faziam refletir sobre o professor que eu era, o que eu estava construindo, o que eu queria ser eu lembro da professora Elisângela, em práticas educativas, a gente conversou muito sobre a construção da identidade docente, tipo, como o meu eu, pessoa, está atrelada ao meu eu professor, que são pessoas indissociáveis e como um influencia o outro e como eu posso construir isso, então assim, acho que todos esses debates da construção da identidade docente, foram muito importantes para mim. (Gauss).*

*Teve muitos momentos nas disciplinas pedagógicas em que eu pude perceber ali um olhar sobre um professor, sobre a vida profissional de professor e ver que realmente fazia sentido eu estar ali e acabou surgindo, um gosto para ser professor. Principalmente nas disciplinas que envolviam o diálogo e a discussão sobre a inclusão, a inclusão dentro da sala de aula. (Katherine Johnson).*

Após essas discussões, chamamos atenção para outra metodologia de formação do curso que é a aproximação entre a universidade e as escolas de nível básico, como foi feita essa aproximação durante a graduação, por meio da extensão, pesquisa, estágios, entre outros.

A partir das falas, verificamos o seguinte:

*Fiz parte do PRP<sup>7</sup>, da Residência, a gente tinha essa aproximação na sala de aula com aluno, a gente fazia grupos de estudo, a gente tirava alunos para dar reforço, isso no ensino médio já. A gente tirava alunos para fazer aulas mais avançadas, para ir pra Olimpíadas, então, foi um momento muito legal, muito bacana, porque naquele momento, você se vê naquele meio termo, você nem é professor ainda e você tá ali como aluno, meio aluno, meio professor, e você fica, digamos assim, um pouco perdido ainda, mas é uma experiência extremamente rica. (Hipátia)*

*O Pibid<sup>8</sup> eu participei, o Pibid eu fui lá para o Saraiva Leão, só que a questão do Pibid, a diferença do Pibid para o PRP é que o Pibid fica muito fora de sala, o PRP entra na sala de aula enquanto o Pibid explora os espaços da escola, mas alguma forma, aproximou. (Gauss).*

Ainda nesse contexto da aproximação, a Unilab tem como identidade a diversidade e a integralização como metodologias para a formação de professores (Costa et al, 2020). Com isso dividiremos as contribuições dos sujeitos em dois momentos, o primeiro que vai focar na integralização entre os mais diversos tipos de alunos e o outro de como essa troca de experiência das narrativas e a aproximação com a realidade estudantil ajudou na formação do docente.

De acordo com as narrativas:

*A gente sabe que a matemática precisa muito de professores, então durante a nossa formação algumas pessoas já trabalhavam, então essas pessoas traziam essas informações, essas experiências em sala de aula. Eles falavam sobre suas experiências de como eram suas salas de aula, alguns alunos estrangeiros falavam que já ensinavam no seu país de origem, então eles traziam toda essa experiência com eles. (Euclides)*

---

<sup>7</sup> PRP: O Programa Residência Pedagógica é uma iniciativa da CAPES que visa fortalecer a formação prática dos licenciandos por meio da atuação supervisionada em escolas de educação básica.

<sup>8</sup> Pibid: O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é uma iniciativa do Ministério da Educação que oferece bolsas a estudantes de licenciatura para que participem de atividades práticas em escolas públicas, visando melhorar a formação docente e fortalecer o ensino básico.

*Nas primeiras disciplinas que a gente teve, que foi práticas educativas, a gente teve esse momento de a gente sentar, conversar, para contar um pouquinho de quem era cada um, na minha turma principalmente era uma turma muito diversificada, foi a primeira turma de matemática, então era uma turma muito diversa, tinha gente de todas as localidades diferentes, a gente tinha histórias muito diferentes, realidades diferentes e a gente tinha entendendo também o contexto, digamos, de escolas de onde a gente tinha vindo, que eram também completamente diferentes, enquanto eu vim de uma escola pequena, tinha outro colega que vinha de uma escola maior que a realidade era completamente diferente, que a interação do professor não era a mesma, que aqui enquanto a gente tem uma interação com os alunos que a gente conhece família, a gente conhece o aluno, a gente se torna até, “amigo do aluno”, em outras escolas maiores eu tinha colegas que diziam que isso não acontecia, que o professor era uma pessoa distante, então eu acho que até nisso eu posso até dizer que eu fui privilegiada, porque eu tive um contato muito bom com os meus professores. (Hipátia).*

*Numa disciplina a gente teve que escrever toda a nossa trajetória, acho que foi a primeira vez que eu sentei para poder pensar em tudo que eu vivi e como tudo isso impacta no professor que eu sou hoje, eu vim revisitando toda essa trajetória ao longo das disciplinas, cada disciplina eu fui fazer um pouquinho mais disso, e eu ia percebendo que era interessante que eu ia escrevendo uma história enquanto eu estava vivendo ela e houve um momento onde cada um falou um pouco da sua história. (Gauss).*

*Tem um colega meu que o nome dele é André, que a gente fazia parte do mesmo grupo de amigos, então ele ajudou bastante, não só na partilha de experiência aqui na realidade do Brasil, mas também da Angola, ele é da Angola, e ele pode compartilhar pra gente como era, como é o comportamento lá de professor, aluno, como é a questão da valorização da educação em si. (Katherine Johnson).*

Essa troca de narrativas entre diferentes contextos sociais e culturais é um ponto singular da Unilab. Temos nesse cenário uma troca muito rica de experiências de vida e de visões muito abrangentes, que emergem das histórias de vidas e o diálogo que acabam se constituindo como uma parte importante para a formação de professores (Costa et al, 2020). As reflexões trazidas pelos licenciandos são importantes para a problematização de práticas vividas na universidade e também vai ao encontro ao PPC do curso que tem como objetivo a formação de professores que tenham um olhar humano e reflexivo ao longo da formação.

O ensino da matemática enfrenta vários desafios ao longo dos anos, como por exemplo, uma má formação dos professores durante tempo, uma carência enorme de professores formados em Matemática, metodologias que defasadas e mecanizadas e também o próprio desinteresse dos alunos, ao

solicitar aos sujeitos os destaques sobre os principais desafios da docência, foi destacado principalmente uma má formação na base e também um certo desinteresse dos mesmos.

As narrativas dos sujeitos apontam:

*A gente percebe que com o tempo o interesse dos alunos vai diminuindo, a concentração, a gente percebe que por não entender e por não ter uma boa formação no início mesmo no fundamental I, a gente percebe que eles perdem o interesse, muitas vezes tem aquele preconceito com a matemática, a gente percebe que com o tempo alguns melhoram, outros pioram (Euclides).*

*Aí são vários, desafios a gente tem todo dia quando a gente entra na sala de aula, essa é a realidade, então, a gente tem desafio de conviver esse, a gente tem desafio tanto da gente conviver com os alunos, quanto eles conviverem com a gente, a gente tem desafio em relação a questão de espaço, de material, de ambiente, tudo isso é desafio, mas eu acho que o maior desafio que a gente enfrenta de fato é o querer deles eu acho que, porque muitas vezes a gente vê que o aluno tá na sala de aula, mas a mente dele não tá, o pensamento dele não tá e isso é um desafio muito grande, você trazer esse menino de fato para a sala de aula e tentar fazer ele entender os conteúdos, ele aprender, e isso é o maior desafio que a gente enfrenta, e a realidade deles, porque às vezes esse não querer aprender aqui na sala de aula também tá muito relacionado com o que eles vivem do lado de fora da escola (Hipátia).*

*Não sei se eu falo pela boca de todos, mas eu acho que o desinteresse dos alunos em aprender, porque assim, matemática sempre teve aquele estigma de pra que que eu vou usar isso, você vai explicar pro aluno a divisão de polinômios ele vai ficar, pra que que eu vou usar isso na minha vida? e isso sempre teve, historicamente, mas parece que agora tá ainda mais, acho que é por causa de um viés utilitarista da educação, tipo tudo que você aprende tem que ser usado para alguma coisa e em coisas que você aprende que não tem um uso imediato, um uso claro, já foge do interesse do aluno, Ele vai demandar a energia dele pra um outro lugar, que na cabeça dele ele acha que vai ser mais útil e acaba deixando de sair de lado. Então, assim, às vezes pra você conseguir dar a sua aula, você tem que primeiro convencer aos alunos de que aquela aula é importante e aí isso gasta muita energia (Gauss).*

*Os principais desafios da docência hoje, o primeiro ponto é a desvalorização da educação, então esse é um dos principais pontos, desvalorização tanto na região micro, dentro da escola, como macro também, a indisciplinas dos alunos, que de certa forma é um reflexo da desvalorização, a falta de interesse, essa é a falta de interesse dos alunos dentro da sala de aula e um dos principais desafios, até ano passado, era o uso do celular, agora com a nova lei, é que está sendo um pouco mais rigoroso dentro da sala de aula o uso do celular, então o aluno não pode utilizar (Katherine Johnson).*

Por fim, sujeitos foram incentivados a deixarem um recado para os professores que compõem o colegiado do curso de matemática e para os estudantes da graduação.

Seus recados acabam por apontar referências fundamentais para a melhoria do curso:

*Aproveitar todo esse momento que a faculdade oferece, as bolsas, eu participei do PRP, aquilo me ajudou bastante, naquela época na pandemia, acabei aprendendo muita coisa sobre edição de vídeo, então se um dia eu precisar de novo, eu vou saber por causa desse programa (Euclides).*

*Eu acho que não desistir da profissão, porque infelizmente, hoje em dia a gente sabe que as situações que ocorrem é que muitos professores desistem, né, realmente, mas não desistir da profissão, porque a gente tem, é uma profissão essencial, mas a gente tentar sempre ter um olhar mesmo de ser mais empático com o outro, principalmente os professores da Unilab, e para os graduandos ainda, terem força de vontade para concluir a graduação, eu sei que não é fácil, acredita que eu sei que não é fácil, passei por muitos perrengues na graduação, passei por reprovação, não nego, fui pra AF<sup>9</sup> mesmo, e mesmo assim, eu não deixei de ser uma boa professora, e eu não deixo de ser uma profissional responsável, e eu não deixo de ser um profissional que corre atrás das coisas por conta disso. Então, se você também já passou por essa situação, ou está passando por essa situação, não desista, porque a gente consegue ser mais forte quando a gente passa por essas situações (Hipátia).*

*Para os professores eu acho que seria essa questão da instrumentalização de pensar que você está formando professores de matemática de verdade, saber isso todos eles sabem, mas estruturalmente organizar isso, entender que aquele aluno precisa aprender o conteúdo, porque um dia ele vai ser o professor que vai estar passando aquele conteúdo. E para os estudantes [...] uma coisa que eu sempre pensei é, será que eu sei o suficiente desse conteúdo para poder ensinar? Mas sabe lá derivada, faz você entender qual é a relação da área com o perímetro de alguma coisa, e aí, por mais que você em momento nenhum tenha que explicar isso aí, você tem que entender a sutileza de algumas coisas que não vão ser explicadas, mas que você tem que ter na sua cabeça para você poder formular isso aí, então assim, é sempre fazer esse processo de será que eu realmente entendi isso aqui mesmo? Ou eu só aprendi para poder passar? (Gauss).*

*Eu vou falar inicialmente para os graduandos de licenciatura de matemática, que vão, no final da sua graduação, com certeza vão entrar aí na vida profissional como professor, a nossa carreira é árdua, difícil, cheia de desafios, cheio de dificuldades, e você vai encontrar um campo onde você imaginava que poderia mudar o mundo, mas quando chega, na verdade quem é mudado é você, são muitos desafios, muitas dificuldades, então a desvalorização é muito grande, então isso te desestimula, te desmotiva, mas o que é que a gente pode se amparar, o que é que a gente pode criar esperança que é você, como professor, chegar na sala de aula e se deparar com aquela*

---

<sup>9</sup> AF: Avaliação final

*quantidade enorme de alunos em que não estão nem aí com o que você está falando, mas aí você olha com mais cuidado e vê aquele aluno, observando tudo que você fala, colhendo tudo que você passa em sala, com aquela atenção aquilo lhe traz uma motivação muito grande, aquilo lhe traz um estímulo que faz você querer continuar sendo professor, que faz você querer abraçar mais ainda essa causa é você poder ver naquele aluno aquela atenção e aquela vontade de aprender e você ver que consegue ajudar ele, e com isso consegue ver o desenvolvimento dele, aí isso lhe motiva, então, esse é o principal ponto de esperança na sua vida profissional como professor. E para os meus professores, eu quero agradecer na verdade por todas as contribuições que eles me repassaram, apesar de que algumas não foram intencionais, porque é natural da pessoa mesmo, mas que acabaram repassando, então agradecer mesmo (Katherine Johnson).*

Podemos concluir então com os relatos dos sujeitos, que a identidade docente é um processo contínuo e que é influenciado pelo contexto cultural, social e histórico (Pimenta, 2005), articulando diferentes experiências que interligam a formação, a vida e o trabalho dos professores, como as experiências familiares que promoveram uma afinidade com a matemática, ou mesmo o papel desempenhado pelos professores desde a educação básica até o ensino superior. É necessário estar atento ao que é trazido pelos sujeitos e pelos contextos. É a partir dos desafios vividos nos mais distintos espaços que podemos compreender o quanto o curso de licenciatura se aproxima e se afasta da profissão e de seus dilemas pedagógicos, sociais, culturais, políticos e econômicos. Distante deles, estamos formando professores para um mundo que não existe.

A aproximação das escolas de educação com a universidade também foi ressaltada, seja por meio dos estágios que são de vital importância para a formação dos professores (Pimenta; Lima, 2017) ou pelos programas de iniciação à docência (Nóvoa, 2017). O diálogo entre os diferentes sujeitos em um contexto específico como o da Unilab foi destacado nos relatos. Através da convivência com pessoas originárias de diferentes países, foi possível o contato com diferentes pontos de vista e realidades completamente distintas que permitiram aos entrevistados compreender que cada local de existência é marcado por elementos singulares que torna também singular o modo como o ensino de matemática deve ser organizado.

Por fim houve a problematização entre os principais desafios da docência, que todos apontaram o desinteresse por parte dos alunos e uma desvalorização recorrente que a educação pública vem sofrendo. Houve também a problematização sobre a falta de uma instrumentalização das disciplinas que são encontradas na grade curricular do ensino médio, onde se tratando de um curso de licenciatura, esse momento de instrumentalização é necessário.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação buscou compreender os limites e possibilidades de aprendizagem da profissão, a partir de narrativas de história de vida e formação produzidas por professores de matemática formados no contexto do instituto de ciências exatas e da natureza da Unilab.

Os caminhos metodológicos da pesquisa foram trilhados em diferentes frentes, que tinham como objetivos específicos refletir sobre a importância das articulações tecidas entre narrativas de histórias de vida e formação de professores para a produção dos saberes da docência; identificar as diferentes perspectivas epistemológicas da formação dos professores presentes no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura de Matemática e seus impactos no perfil dos egressos; analisar a partir de narrativas de professores de matemática egressos da Unilab, os modos como esses sujeitos percebem as (des)articulações entre vida e trabalho no contexto da formação inicial de professores.

Com base em estudos teóricos desenvolvidos nas áreas da educação e da formação de professores de matemática, visualizamos um embate histórico entre os saberes que compõem a docência (da experiência, os específicos da área e os pedagógicos) e as dimensões política e pedagógica do exercício profissional docente.

Uma visão crítica da profissão e do exercício profissional docente propõe a superação do ensino de matemática mecanizado e visando uma postura pedagógica mais contextualizada, pautada na interdisciplinaridade e na aproximação dialógica e problematizadora com o cotidiano, sempre buscando dinamizar o ensino da matemática e torná-lo mais próximo dos desafios vividos na atualidade.

Ao analisar o PPC do curso de matemática da Unilab, visualizamos a presença da preocupação com a diversidade e do diálogo com as escolas de educação básica no processo de formação profissional dos futuros professores. De modo especial os eixos relacionados à educação e aos estágios

supervisionados. Tal questão é recorrentemente apontada pelos sujeitos da pesquisa, nas narrativas produzidas por ocasião das entrevistas, que ressaltam a importância de valorização dos professores da educação básica e de seus saberes, que precisam ser considerados em todo o processo de formação dos professores.

Esperamos que esse trabalho promova pontos de reflexão e análise sobre a formação de professores no curso, de modo que as narrativas de histórias de vida possam se fortalecer como um elemento epistemológico que ajude o coletivo a pensar nos desafios presentes nos contextos de origem dos licenciandos, de modo a valorizar e incentivar o diálogo e o respeito à diversidade que são marcas identitárias da Unilab.

## REFERÊNCIAS

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa; GARCIA, Alexandra; CURADO, Kátia (org.). **Educação como prática de liberdade: cartas da Amazônia para o mundo – uma formação para a liberdade, arte e autonomia**. Manaus: EDUA, 2022. ]

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**/Laurence Bardin; Tradução Luís Antero Reto. Augusto. Pinheiro. Ed, v. 70, p. 125-198, 2016

BRASIL. **Lei No 12.289**, de 20 de julho de 2010. Dispõe sobre a criação da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2010..

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos**. Educação & Sociedade [online]. 2012, v. 33, n. 120

CHARLOT, Bernard. Fonte: Revista da FAEEBA – **Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul./dez. 2008

COSTA, Elisangela André da Silva et al. **Os saberes da experiência e a abordagem autobiográfica na formação de professores da UNILAB**. South American Journal of Basic Education, Technical and Technological, Rio Branco, v. 7, n. supl 3, p. 251-270, 2020.

CORRÊA, Paula Regina; PASQUALLI, Roberta. Saberes Docentes para Freire, Shulman e Tardif: **Percepções e Aproximações Teóricas**. Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas, v. 23, n. 2, p. 229-238, 2022.

D'AMBROSIO. Ubiratan. **Das gaiolas epistemológicas à ecologia integral - Novos saberes docentes**. Conferência Internacional Saberes para uma Cidadania Planetária. Fortaleza CE, 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=E9xKcbk1k>. Acesso em: 18 jun.2022.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Sociedade, cultura, matemática e seu ensino. Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 99–120, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/TqJbqssD83ytTNyxnPGBTcw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jun. 2022.

DA CONCEIÇÃO PASSEGGI, Maria; DE SOUZA, Elizeu Clementino. **O movimento (auto) biográfico no Brasil: esboço de suas configurações no campo educacional**. **Revista Investigación Cualitativa**, v. 2, 2017.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto**. Educação e pesquisa, v. 32, n. 02, p. 359-371, 2006..

FIORENTINI, Dario. **A formação Matemática e didática-pedagógica nas**

**disciplinas da licenciatura em Matemática.** Revista de Educação PUC-Campinas, Brasil, junho de 2005. nº 18, p. 107-115.

FIORENTINI, Dario; OLIVEIRA, Ana Teresa de Carvalho Correa de. **O lugar da Matemática na licenciatura em Matemática: que Matemática e que praticas formativas?** SciELO- Brasil, Bolema, Rio Claro (SP), v. 27, n. 47, p. 917-938, dez. 2013.

FIORENTINI, Dario. **Alguns modos de ver e conceber o ensino da Matemática no Brasil.** Zetetike, Campinas, SP, v. 3, n. 1, 2009. DOI: 10.20396/zet.v3i4.8646877. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/zetetike/article/view/8646877>. Acesso em: 7 set. 2022

JOSSO, Marie Christine. **A transformação de si a partir da narração de histórias de vida.** Educação, v. 30, n. 63, p. 413-438, 2007.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, v. 8, n. 1, p. 7-22, 2009.

MELO, Carlos Ian Bezerra de Melo. **Constituição da identidade profissional de professores de matemática sob a ótica dos formadores.** Dissertação (Mestrado em Educação). Fortaleza, UECE, 2021.

NÓVOA, António. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente.** Cadernos de pesquisa, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de; VICENTINI, Paula Perin. **Entre a vida e a formação: pesquisa (auto) biográfica, docência e profissionalização.** Educação em Revista, v. 27, p. 369-386, 2011.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino. **O movimento (auto)biográfico no Brasil: esboço de suas configurações no campo educacional.** *Investigación Cualitativa*, v. 2, n. 1, p. 6–26, 2016. Disponível em: <http://ojs.revistainvestigacioncualitativa.com/index.php/ric>. Acesso em: 04 fev. 2025.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência.** São Paulo: Cortez, 2017

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência.** In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 15-34.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 1999

QUEIROZ, Juliana Fernandes da Silva. **O ensino da Matemática e a aprendizagem cooperativa: tecendo caminhos para uma cidadania planetária a partir da EEM Dione Maria Bezerra Pessoa-Pacajus/CE.** 2023. Tese de Doutorado.

SALES, Josete de Oliveira Castelo Branco. **Identidade e fazer docente**: dois movimentos que se cruzam. Aprendiz da prática docente: a didática no exercício do magistério. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2002.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação, v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto) biográfica**: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. Educação. Santa Maria, p. 39-50, 2014.

SOUZA, Elizeu Clementino de. biografia, **histórias de vida e práticas de formação** in NASCIMENTO, A. D; HETKOWSKI, TM (orgs). Memória e formação de professores [online]. Salvador: EDUFBA, 2007. 310 p. Available from SciELO Books.

UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática. Redenção**: UNILAB, 2021.