

## **Movimento de constituição da identidade profissional de professores de matemática em início de docência em um grupo de estudos**

***Movement the constitution of the professional identity of mathematics teachers at the early career in a study group***

***Movimiento de constitución de la identidad profesional del profesorado de matemáticas en comienzo de la enseñanza en un grupo de estudio***

André Lima Rodrigues <sup>1</sup>  
Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil.

Márcia Cristina de Costa Trindade Cyrino <sup>2</sup>  
Universidade Estadual de Londrina, Brasil.

### **Resumo**

Esta investigação tem como objetivo discutir ações, do contexto de um grupo de estudos, que foram potenciais para promover o movimento de constituição da identidade profissional docente (IPD) de professores de matemática (PMat) em início de docência (ID). O grupo analisado foi constituído por cinco PMat em ID que participaram de forma online do processo formativo. Foi realizada uma análise qualitativa de cunho interpretativo de ações que foram potenciais para promover o movimento de constituição da IPD. Os resultados revelam que discutir a micropolítica da sala de aula, estudar matemática e outros aspectos da profissão, refletir sobre experiências dos colegas e compartilhar aspectos da prática profissional, conhecimentos, angústias e desafios podem mobilizar concepções e conhecimentos a respeito da profissão, autonomia (vulnerabilidade e sentido de agência), autoconhecimento, compromisso político e emoções de PMat em ID. Tais ações possibilitaram que os PMat se tranquilizassem com relação às suas preocupações, modificassem sua relação com conteúdos de que não gostavam ou que não dominavam, reconhecessem-se nos pares, refletissem sobre suas decisões, compartilhassem experiências emocionais e negociassem formas de agenciá-las. Processos formativos em formato de grupo de estudos com PMat em ID podem atenuar a solidão que enfrentam neste período, oportunizar que tenham espaço de discussão de modo que sejam ouvidos, legitimados e apoiados na construção de estratégias para agenciar suas experiências emocionais e vulnerabilidades, e colaborar para promover o movimento de constituição de sua IPD.

**Palavras-chave:** Identidade profissional docente. Formação continuada. Início de docência. Grupo de estudos. Experiências emocionais.

<sup>1</sup> Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática. Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8952-342X>. Contato: [andre.lima@ifsc.edu.br](mailto:andre.lima@ifsc.edu.br)

<sup>2</sup> Doutorado em Educação. Universidade Estadual de Londrina (UEL). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4276-8395>. Contato: [marciacyrino@uel.br](mailto:marciacyrino@uel.br)



## Abstract

This research aims to discuss actions, in the context of a study group, that had the potential to promote the movement of constituting the professional identity of teachers (IPD) of mathematics teachers (PMat) in early career (ID). The group analyzed consisted of five PMat in ID who participated in the formation process online. A qualitative analysis of an interpretative nature was carried out of actions that had the potential to promote the movement of constituting the IPD. The results reveal that discussing the micropolitics of the classroom, studying mathematics and other aspects of the profession, reflecting on colleagues' experiences and sharing aspects of professional practice, knowledge, anxieties and challenges can mobilize conceptions and knowledge about the profession, autonomy (vulnerability and sense of agency), self-knowledge, political commitment and emotions of PMat in ID. Such actions allowed PMat to calm down regarding their concerns, change their relationship with content they did not like or did not master, recognize themselves in their peers, reflect on their decisions, share emotional experiences and negotiate ways of managing them. Formation processes in the form of study groups with PMat in ID can alleviate the loneliness they face during this period, provide them with an opportunity for discussion so that they are heard, legitimized and supported in the construction of strategies to manage their emotional experiences and vulnerabilities, and collaborate to promote the movement to constitute their IPD.

**Keywords:** Professional identity of teachers. Continuing education. Early career. Study group. Emotional experiences.

## Resumen

Esta investigación tiene como objetivo discutir acciones, en el contexto de un grupo de estudio, que fueron potenciales para promover el movimiento de constitución de la identidad profesional docente (IPD) de los profesores de matemáticas (PMat) em comienzo de la enseñanza (ID). El grupo analizado estuvo formado por cinco PMat en ID que participaron online en el proceso de formación. Se realizó un análisis cualitativo e interpretativo de acciones que tenían potencial para promover el movimiento para la constitución del IPD. Los resultados revelan que discutir la micropolítica del aula, estudiar matemáticas y otros aspectos de la profesión, reflexionar sobre las experiencias de los colegas y compartir aspectos de la práctica profesional, conocimientos, ansiedades y desafíos pueden movilizar concepciones y conocimientos sobre la profesión, la autonomía (vulnerabilidad y sentido de agencia), autoconocimiento, compromiso político y emociones del PMat en el ID. Tales acciones permitieron a los PMat tranquilizarse respecto de sus inquietudes, modificar su relación con contenidos que no les gustaban o que no dominaban, reconocerse entre sus pares, reflexionar sobre sus decisiones, compartir experiencias emocionales y negociar formas de gestionarlas. Los procesos de formación en formato de grupo de estudio con PMat en ID pueden aliviar la soledad que enfrentan durante este período, brindarles oportunidades de tener espacios de discusión para que sean escuchados, legitimados y apoyados en la construcción de estrategias para gestionar sus experiencias emocionales y vulnerabilidades y colaborar para promover el movimiento de constitución de su IPD.

**Palabras clave:** Identidad profesional docente. Formación continua. Comienzo de la enseñanza. Grupo de estudio. Experiencias emocionales.

## 1 INTRODUÇÃO

Investigações a respeito de professores em início de docência (ID) têm considerado que esta é uma fase em que eles passam por inúmeras adaptações, tensões e desafios diferentes de outros momentos da profissão (Barretto; Cyrino, 2024; Brunetti; Marston, 2018; Gama; Fiorentini, 2008; 2010; Kelchtermans; Ballet; 2002; Kelchtermans, 2019; Shanks, 2019). No Brasil, elas têm indicado que professores de matemática (PMat) precisam de apoio neste período específico e da colaboração entre os pares na problematização de aspectos da prática profissional (Barretto; Cyrino, 2024; Gama; Fiorentini, 2008).

A identidade profissional docente (IPD) é um dos temas das investigações, neste contexto, por influenciar o modo como os professores negociam e buscam um espaço para agir na organização escolar (Kelchtermans, 2019). Assim, espaços de formação continuada, como grupos de estudos, que objetivem mobilizar a IPD, podem ser fundamentais para colaborar com o modo como os professores de matemática (PMat) lidam com as demandas profissionais do ID. É no grupo e pelo grupo que os PMat podem passar a ter uma prática de enfrentamento de desafios e problemas mediados pela reflexão compartilhada com os pares, a fim de que possam (re)significar seus conhecimentos, suas experiências e constituir sua IPD (Gama; Fiorentini, 2010).

No presente artigo temos como objetivo discutir ações, do contexto de um grupo de estudos, que foram potenciais para promover o movimento de constituição da IPD de PMat em ID. Nas próximas seções, apresentamos nossa perspectiva teórica a respeito da IPD de PMat em ID, o contexto da investigação, os procedimentos metodológicos e os resultados e análises. Discutimos os resultados na seção subsequente a eles e finalizamos com algumas considerações sobre o tema.

## 2 IPD DE PMAT EM ID

Embora haja diferentes perspectivas de IPD na literatura, parece haver um consenso de que ela não é fixa, mas um processo que não se refere a quem alguém é, mas quem está se tornando (Cyrino; 2017; Hall, 2015; Kelchtermans, 2009; Nichols *et al.*, 2016). Nós a consideramos como um movimento que se dá tendo em vista as concepções do professor interconectadas ao seu autoconhecimento, suas emoções, autonomia (vulnerabilidade e sentido de agência, conhecimentos a respeito da profissão e ao seu compromisso político (Cyrino, 2021).

Esse movimento é composto de domínios amalgamados e complexos que se relacionam e se influenciam mutuamente. As concepções se referem às convicções do indivíduo constituídas pelas diferentes experiências vividas e estão interconectadas aos conhecimentos a respeito da profissão. O autoconhecimento se refere aos componentes descritivo e avaliativo da imagem que o professor tem de si mesmo como docente, e envolve aspectos como autoimagem, autoestima, reconhecimento de tarefas e deveres profissionais, motivação para o trabalho e perspectivas futuras (Kelchtermans, 2009).

A autonomia diz respeito à liberdade e à possibilidade de o professor fazer escolhas, tomar decisões e conduzir suas ações de forma crítica (Freire, 2011; Rodrigues; Cyrino;

Oliveira, 2022), e está associada à vulnerabilidade e ao sentido de agência. Entendemos a vulnerabilidade como aquela que lhe permite suspender o automatismo da ação por alguns instantes e questionar suas concepções (Cyrino, 2017), e à medida que age diante das vulnerabilidades, o professor busca o seu sentido de agência, sempre mediado pelo contexto e pelas características culturais e estruturais da sociedade (Lasky, 2005; Oliveira; Cyrino, 2011; Rodrigues; Cyrino, Oliveira, 2022).

A forma como o professor se posiciona diante das situações de vulnerabilidade é baseada naquilo em que acredita, no que considera adequado em resposta à situação no momento, e no seu compromisso político, pois toda ação docente pode ser considerada política, inclusive a posição de neutralidade. Assim, ser professor pressupõe compromisso com os outros (alunos, pais, colegas de profissão, sociedade) e responsabilidade social.

Os domínios da IPD estão interconectados, influenciam e são influenciados pelas emoções. Elas são parte fundamental da prática docente (Chen; Sun; Jia, 2022; Kelchtermans, 2019; Kelchtermans; Deketelaere, 2017; Nichols *et al.*, 2016; Schutz; Nichols; Schwenke, 2018) e ponto central das experiências emocionais.

Baseados no conceito de experiência de Larrosa (2011), experiência emocional é aquilo que nos toca, nos atravessa e nos causa emoções particulares a partir da interação com o outro, e que, ao “nos acontecer”, nos forma e nos transforma, de modo consciente, externalizando-se a partir da reflexão sobre o que ocorreu.

Sendo assim, no movimento complexo e dinâmico da IPD, o PMat pode vivenciar diversas experiências emocionais, sobretudo no período de ID, já caracterizado pela literatura como uma etapa repleta de desafios, novidades e situações particulares as quais o professor precisa enfrentar (Barretto; Cyrino, 2024; Brunetti; Marston, 2018; Kelchtermans; Ballet, 2002; Shanks, 2019).

Investigações sobre o ID têm apontado as necessidades e os resultados de apoio específico para PMat neste período em que precisam lidar com conflitos e adaptações fundamentais para o movimento de constituição de sua IPD (Barretto; Cyrino, 2024; Kelchtermans, 2019; Kelchtermans; Ballet, 2002; Marcelo; Vaillant, 2017). Nele, há professores que precisam se autoafirmar para lidar com as suas vulnerabilidades (Kelchtermans; Ballet, 2002), assim como outros que necessitam de validação dos colegas (Brunetti; Marston, 2018). Os PMat iniciam a docência com ideias básicas de quais seriam as condições de trabalho ideais e precisam agenciar conflitos, contar com a união com os pares e a construção de estratégias para enfrentar as reais condições da organização em que foram inseridos (Kelchtermans; Ballet, 2002).

Para isso, os professores realizam ações “que visam estabelecer, proteger ou restaurar as condições de trabalho desejadas” (Kelchtermans, Ballet, 2002, p. 756, tradução nossa), o que Kelchtermans e Ballet (2002) chamam de ações micropolíticas. De acordo com os autores, a micropolítica se refere às estratégias usadas por indivíduos ou grupos para promover seus interesses, e é fundamental que seja problematizada com os docentes iniciantes para que possam “ler” situações do contexto escolar, compreendê-las em termos dos interesses dos envolvidos e decidir como lidar com elas de modo eficaz (Kelchtermans; Ballet, 2002). Segundo Shanks (2019), pode ser mais fácil para os professores em ID compreender a micropolítica com o apoio dos colegas, porque assim podem compartilhar ideias e informações com uma abertura que poderiam não ter com seus diretores, por exemplo.

Portanto, processos de formação continuada como grupos de estudos podem ser fundamentais para que os PMat tenham oportunidade de refletir sobre a micropolítica e outros aspectos da prática docente, pois podem passar de uma atuação à base de tentativas para ações baseadas em reflexões sistemáticas a respeito da prática docente que oportunizem a interação com os pares, a (re)significação de suas experiências, o envolvimento em situações de aprendizagem a partir da negociação de significados e a constituição de suas IPD (Barretto; Cyrino, 2024; Gama; Fiorentini, 2010).

### 3 CONTEXTO FORMATIVO

Foi constituído um grupo de estudos *online* com PMat em ID da região norte do Paraná. As reuniões aconteceram semanalmente com cerca de duas horas de duração, entre agosto de 2022 e outubro de 2023. O grupo era composto pelo formador, primeiro autor deste artigo, e os PMat Ana, Flávia, Gabriel, Taís e Talita, representados por nomes fictícios a fim de preservar o anonimato<sup>3</sup>.

Foram convidados 12 PMat em ID formados na Universidade Estadual de Londrina no ano de 2019 e residentes na região metropolitana da cidade, pois inicialmente pretendíamos realizar os encontros presencialmente. Aqueles que aceitaram o convite foram motivados a convidar outros PMat em ID graduados pela mesma universidade. O critério de formação se deu na busca por professores que vivenciaram processo

---

<sup>3</sup> Os PMat assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido se comprometendo a participar desta pesquisa de forma voluntária. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da UEL (CAAE: 29649020.3.0000.5231, Número do Parecer: 3.925.236).

semelhante de formação inicial em termos de docentes, disciplinas e características. O formato *online* se deu pela inviabilidade de reunir presencialmente professores que residiam em cidades diferentes.

No Quadro 1 apresentamos a formação e a atuação profissional dos participantes da pesquisa.

**Quadro 1 – Participantes do grupo de estudos**

Nome	Formação	Atuação profissional
Ana	Licenciada em matemática (UEL, 2019). Mestre em Educação Matemática (UEL, 2021). Doutoranda em Educação Matemática (UEL, início em 2022).	Rede particular de ensino a partir de 2021.
Flávia	Licenciada em matemática (UEL, 2019). Mestre em Educação Matemática (UEL, 2021). Doutoranda em Educação Matemática (UEL, início em 2023).	Rede particular de ensino a partir de 2021. Atuação esporádica na rede pública estadual de ensino.
Gabriel	Licenciado em matemática (UEL, 2019). Mestre em Educação Matemática (UEL, 2021).	Rede particular de ensino a partir de 2022. Universidade a partir de 2023.
Talita	Licenciada em matemática (UEL, 2019). Mestre em Educação Matemática (UEL, 2021).	Rede pública estadual de ensino a partir de 2021.
Taís	Licenciada em matemática (UEL, 2017). Mestre em Ensino de Matemática (UTFPR, 2022).	Rede pública estadual de ensino a partir de 2018. Atuação esporádica na rede particular de ensino.

**Fonte:** Autores

No grupo, os PMat puderam estudar, discutir e refletir sobre aspectos de sua atividade profissional e do período de ID a partir de ações negociadas, entre eles e o formador, que visavam atender às suas necessidades, preocupações e interesses, e valorizavam sempre suas singularidades, potencialidades e repertórios. As relações tiveram como pilares o respeito mútuo, diálogo, confiança e colaboração, possibilitando que os professores se acolhessem e se sentissem à vontade para expor suas vulnerabilidades ao longo de toda a formação.

Ao iniciar os encontros, o formador propôs que os PMat fizessem escritas reflexivas a respeito de cada reunião em um documento *online* compartilhado apenas com o formador. De acordo com Rivera (2017, p. 63, tradução nossa), a reflexão é “um empreendimento pessoal e metacognitivo que envolve o autoexame e a ponderação não apenas dos pensamentos, ações e experiências de uma pessoa, mas também dos sentimentos e a exploração das razões para elas.”. Desse modo, foi negociado que os PMat fariam escritas em que houvesse mais do que descrição dos encontros, que eles analisassem ações, expressassem sentimentos, opiniões, tentativas de justificativas, julgamentos e o que mais se sentissem à vontade para escrever. Ainda no primeiro encontro, os PMat foram

questionados sobre quem eram como docentes, e realizaram uma tarefa a respeito das marcas de formação que os constituíram até o momento.

A partir disso, negociaram a possibilidade de discutirem o que é um “bom professor”, e para suscitar as reflexões a respeito da temática, analisaram um incidente crítico (Almeida, 2009). Discutiram acerca de um incidente em que um professor se questiona sobre sua atuação a partir dos resultados de seus alunos e daquilo que acredita sobre a docência, o que oportunizou a eles refletir sobre sua função social como docente e seu compromisso político com a profissão. Para subsidiar as discussões, utilizaram D’Ambrosio (2001). A partir desse momento, os PMat relataram que o currículo, por vezes, pode assumir a função de cercear o trabalho docente. Por isso, a partir de um incidente crítico proposto pelo formador, que deixava o professor diante de uma tomada de decisão a respeito do tema, e a partir de dois textos – “Currículo, Educação Matemática, Política e Podres Poderes”<sup>4</sup> e “O Mágico de Oz, o Mito da Caverna e os currículos de Matemática: o ideal e o possível”<sup>5</sup> –, se dedicaram a discutir a temática.

Com o objetivo de refletir a respeito de suas experiências profissionais do ID, os PMat realizaram uma tarefa em que escreveram a respeito de sua experiência positiva mais marcante nesse período e, após a socialização das respostas, fizeram o mesmo para a experiência negativa mais marcante no ID. Outra ação realizada no grupo foi o compartilhamento de aspectos do trabalho docente, especialmente aqueles que dizem respeito à educação pública do Paraná. Ela foi proposta por uma PMat que estava passando por mudanças exigidas pelo estado na sua prática. Eles trouxeram seus incômodos com novas políticas educacionais e, a partir disso, discutiram caminhos para agenciar as situações enfrentadas. Esta temática ocasionou o interesse pela discussão acerca da autonomia docente, que se deu a partir da leitura e discussão de trechos do livro *Pedagogia da Autonomia* (Freire, 2011). Durante esta etapa, os PMat perceberam que o desenvolvimento cognitivo da criança e do adolescente muito influencia na prática docente e, por isso, decidiram ler e discutir um texto<sup>6</sup> a respeito de neurociência e aprendizagem sugerido por uma das PMat por já tê-lo estudado no mestrado.

---

<sup>4</sup> SILVA, M. A. Currículo, Educação Matemática, Política e Podres Poderes. **Revista Internacional De Pesquisa Em Educação Matemática**, v. 12, n. 1, p. 9-28, 2022. <https://doi.org/10.37001/ripem.v12i1.2871>

<sup>5</sup> RUIDIAZ, P. A.; GODOY, E. V.; SILVA, M. A. da. O Mágico de Oz, o Mito da Caverna e os currículos de matemática: o ideal e o possível. **Zetetike**, Campinas, SP, v. 28, p. 1-16, 2020. doi: 10.20396/zet.v28i0.8658657.

<sup>6</sup> POMPEIA, S. Ensinando adolescentes. In: FONSECA, R. P.; MIRANDA, M. C.; SEABRA, A. G. **Neuropsicologia escolar**. 1 ed. São Paulo: Clinical, 2020, p. 767-792.



Após isso, os PMat decidiram estudar matemática. Foi realizado um levantamento dos conteúdos que consideravam mobilizar emoções positivas e emoções negativas, seja por dificuldade, facilidade ou qualquer outro motivo. Trigonometria foi o conteúdo mais frequente nas respostas associadas às emoções negativas, e por isso foi a temática de estudo. Foi negociado entre todos o encaminhamento do estudo e os aspectos conceituais foram revisitados a partir de livros didáticos e materiais *online*. Como a data da prova escrita de um concurso do estado que todos os PMat fariam estava se aproximando, decidiram utilizar o estudo de trigonometria para resolver questões de concurso e vestibulares. Durante todo o estudo do conteúdo e a resolução das questões, os PMat compartilharam experiências com o conteúdo e com outros temas.

Posterior a isso, houve momentos de desabafos, discussões e socializações sobre suas práticas profissionais, e as ações do grupo foram finalizadas com a análise de algumas das escritas reflexivas produzidas por eles, sugestão de uma das PMat por querer se reaproximar do tema que permeou a sua pesquisa de mestrado.

## 4 PERCURSO METODOLÓGICO

Este estudo tem natureza qualitativa, de cunho interpretativo (Erickson, 1986) e por isso as interpretações aqui realizadas foram construídas com base nas interações que tivemos com os participantes, considerando excertos de informações apresentados por eles em seus registros escritos e significados negociados ao longo de todo período em que participaram do grupo de estudos.

Foram utilizados excertos de transcrições das gravações em áudio e vídeo dos encontros que representam negociações de significados realizadas entre os participantes ou manifestações a respeito do seu processo de formação continuada que revelam indícios do movimento de constituição de sua IPD. Além disso, foram utilizados registros de reflexões escritas dos PMat que abordavam a participação no grupo de estudos.

Para análise das informações, baseamo-nos metodologicamente em Ludke e André (2001) e no paradigma indiciário de Ginzburg (1989), e teoricamente na perspectiva de emoções assumida (Schutz *et al.*, 2006), nas experiências emocionais e no movimento de constituição da IP de PEM (Cyrino, 2017, 2021). Sendo assim, realizamos transcrições das gravações dos encontros e a “organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes” (Ludke; André, 2001, p. 45).



Portanto, nas transcrições e nas escritas reflexivas dos participantes, buscamos identificar episódios nos quais os PMat se manifestam a respeito das ações ocorridas no grupo de estudos. Posteriormente, essas tendências e padrões foram “reavaliados, buscando-se relações e inferências num nível de abstração mais elevado” (Ludke; André, 2001, p. 45). Desse modo, procuramos indícios (Ginzburg, 1989) de que ações no grupo de estudos tivessem colaborado para o movimento de constituição da IPD dos PMat.

Para Ginzburg (1989, p. 152), pistas, indícios, marcas ou sinais de dados “aparentemente negligenciáveis” podem ser úteis para que o pesquisador, a partir do raciocínio inferencial e relacional entre os indícios, remonte “uma realidade complexa não experimentável diretamente”.

Considerando semelhanças e diferenças, agrupamos as informações com base nas seguintes ações: discutir a micropolítica da sala de aula, estudar matemática e aspectos concernentes à profissão, refletir sobre experiências compartilhadas pelos colegas, e compartilhar suas práticas pedagógicas, conhecimentos, angústias e desafios.

Na seção seguinte, descrevemos e analisamos cada uma dessas ações com o objetivo de discutir suas potencialidades para o movimento de constituição da IPD de PMat em ID. Para isso, apresentamos o contexto e o excerto da fala, o episódio de interação entre os PMat, ou o trecho de suas reflexões escritas objeto da análise e, em cada excerto, destacamos em **negrito** o que, principalmente, nos permitiu realizar as inferências subsequentes. Nas descrições e análises, apresentamos em *itálico* o domínio da IPD associado e, em **negrito**, uma possível potencialidade da ação analisada.

Uma vez que domínios constituintes da IP se articulam e se influenciam mutuamente, eles não devem ser considerados como estanques e dissociados. No entanto, para fins analíticos, no presente artigo eles são identificados separadamente para que possamos expressar a especificidade da ação que mais se destaca.

## 5 AÇÕES EM UM GRUPO DE ESTUDOS POTENCIAIS PARA A IPD

### 5.1 Discutir a micropolítica da sala de aula

Nas primeiras reuniões do grupo, a partir da análise do incidente crítico sobre ser um “bom professor” e das discussões a respeito da função social do professor de matemática e seu papel na formação dos estudantes, Talita e Gabriel escreveram:

***“Conforme debatemos a função do professor e suas ações na sala de aula, percebi que meu papel social se estende a preparar o aluno para a sociedade: não só saber conviver [uns com os outros], mas***

saber que a sociedade em que você vive não te limita, não te define, e é parte do seu meio. Considero que meu papel social como professora é também o do exemplo. Posso ser exemplo do que fazer e do que não fazer, mas sou EXEMPLO. Expressar minhas opiniões constrói a imagem que meus alunos têm a meu respeito e cabe a eles decidir seguir ou não [o meu exemplo].” (Talita, reflexão escrita em 18/08/2022).

**“Segundo as discussões no grupo, consigo definir que o papel social do professor envolve, para além de relacionar a matemática com o mundo em que vivemos de forma significativa, preparar os alunos para o mundo. Após nossas discussões, consegui elencar alguns aspectos referentes ao papel social do professor: dar voz para os alunos; discutir e abolir atitude de preconceito, bullying e discriminação; relacionar a matemática com aspectos da realidade como acessibilidade, racismo, corrupção, enfim, temas que envolvem a criticidade sobre a sociedade que vivemos; discutir e dar exemplos sobre aspectos socioemocionais, como ter paciência, respeitar ao próximo, autocontrole, autonomia, consciência social, tomada de decisão, etc.”** (Gabriel, reflexão escrita em 18/08/2022).

Os debates a respeito das ações do professor na sala de aula colaboraram para que os PMat pudessem **caracterizar, ou se conscientizar, de seu papel social enquanto docente**, mobilizando aspectos do *autoconhecimento* e do *compromisso político*, como os reconhecimentos de tarefas e deveres. Nos encontros que sucederam a esse, a temática continuou presente nas discussões, e em dado momento Talita reiterou, em um diálogo com Flávia, que foi compondo seu papel social também a partir daquilo que era comentado pelos colegas.

**“Eu sempre pensei que a função do professor é ensinar. Então ele precisa ensinar bem e para que isso aconteça ele tem que estar preocupado com a aprendizagem do aluno. Até o nosso primeiro encontro eu nunca tinha pensado na função social, mas agora tenho parado para refletir.”** (Talita, gravação do encontro de 01/09/22).

**“Eu concordo que no ensino está o centro da questão. Para além disso, penso que nós como professores temos que oportunizar que o nosso aluno seja um cidadão ativo na sociedade, e educar para que ele tenha condições de atuar na sociedade em que vive.”** (Flávia, gravação do encontro de 01/09/22).

**“O que eu já faço é educar para o social, para conviver [em sociedade], mas não conviver além do contexto que já estão. Eu acho que quando a Flávia fala de que educar para a sociedade é além disso que eles já vivem, é educar para que eles possam ter uma visão macro, e eu penso ‘hum, interessante, acho que isso também faz sentido, também é meu papel’. E aí eu vou acrescentando e compondo meu papel social a partir daquilo que os outros falam.”** (Talita, gravação do encontro de 01/09/2022).

Na interação entre Talita e Flávia, é possível observar que ambas compõem suas ideias acerca do que é o seu papel social como docente na negociação com a colega. Neste episódio, inferimos que as *concepções* e o *compromisso político* das professoras são mobilizados à medida que externalizam aquilo que acreditam, reconhecem e elaboram a respeito de suas tarefas e deveres profissionais.

Do mesmo modo, no início do ano letivo de 2023, Talita revelou estar angustiada com mudanças ocorridas na dinâmica das aulas nos colégios estaduais do Paraná a partir da utilização de plataformas de tarefa e realização de *quizz*, e da supervisão das aulas feita pela equipe pedagógica. Por isso, solicitou que no encontro do dia 13/02/2023 compartilhasse sua percepção a respeito das mudanças e, ao fazê-lo, ouviu a opinião dos colegas sobre como agir. Selecionamos alguns trechos de falas dos professores que contribuíram para o que Talita concluiu das discussões.

*“Eu estou muito preocupada porque veio uma ordem de tarefas serem atribuídas semanalmente para os alunos. Só que essas tarefas em plataformas vão ser atribuídas por um professor de estudo orientado, então nós trabalhamos em uma semana, na outra o professor atribui as tarefas que vem prontas e o aluno tem que fazer. Nós entendemos que virá do RCO<sup>7</sup> que se antes era uma sugestão de como trabalharmos, agora será obrigação. Eu sei que é uma escolha minha, mas eu fico preocupada porque já é uma humilhação para pegar aula, e eu comecei a pensar que se eu não trabalhar todo o conteúdo e o aluno não conseguir fazer a tarefa ele vai errar e eu vou ser cobrada disso. Eu serei cobrada, o meu emprego dependerá disso, e eu vou fazer o quê? Eu fiquei muito mal, angustiada, e pensei em trazer para o grupo porque preciso de uma luz, preciso que pensem junto comigo, porque estou preocupada com meu emprego, meu salário, com as consequências de isto dar certo ou não. [...] é Prova Paraná, é tarefa atribuída semanalmente vindo de cima, é supervisão assistindo nossas aulas, difícil.” (Talita, gravação do encontro de 13/02/2023).*

*“O que eu tento fazer ultimamente é fechar o olho para algumas coisas. Parece que o aluno tem que abrir a plataforma e fazer na aula determinada. Uma estratégia que eu tenho feito é tentar adiantar alguns conteúdos nas semanas de nivelamento. Realmente é muita pressão e se você for seguir aquele planejamento só faz aula expositiva. Eles vão começar a observar as aulas e não querem ver aula expositiva, então é muito contraditório o que pedem e o tempo que temos para fazer.” (Taís, gravação do encontro de 13/02/2023).*

*“A supervisão da aula tem prós e contras né? Ter alguém preparado, que vai assistir a aula com a finalidade de apresentar uma crítica construtiva, trazer sugestões, eu acho válido, porque nós estamos num meio de compartilhar coisas que levem à aprendizagem. O que a Talita faz que eu posso fazer que vai melhorar? O que eu faço que pode contribuir para aula da Taís? De um lado é interessante porque se a pessoa que vai supervisionar tem essa visão, ele consegue contribuir para o trabalho do professor.” (Ana, gravação do encontro de 13/02/2023).*

*“Eu acredito que sim, também, desde que o supervisor tenha essa visão. Na escola em que trabalho [particular] o diretor e coordenador pedagógico assiste nossas aulas, mas ele foi formado em matemática pela UEL<sup>8</sup> e fez mestrado em Educação Matemática. Então eu fico muito tranquilo que ele vai entender boa parte das minhas ações e vai me ajudar em partes que eu possa melhorar.” (Formador, gravação do encontro de 13/02/2023).*

*“É bom conversar aqui por isso. Vocês trouxeram um lado muito interessante. A observação da sala serve pra isso. E o professor que não está cumprindo seu papel vai ter que cumprir a partir disso. Realmente, tem um lado positivo que eu não tinha enxergado, mas [...] ter que atribuir tarefas pra mim não é o problema, o problema é vir essa obrigação de cima pra baixo e nós temos que ficar equilibrando os pratos, temos que ser muito resilientes.” (Talita, gravação do encontro de 13/02/2023).*

*“Se você tiver justificativas para suas intenções e para os seus objetivos, não poderão falar mal da sua prática. Porque você é a professora. Por mais que as ordens venham de cima, penso que podemos ver como aplicá-las, apesar de ficarmos aflitos”. (Formador, gravação do encontro de 13/02/2023).*

*“É, a primeira coisa que eu penso é: meu Deus eu tenho que dar conta. Mas eu estou lidando com alunos, um dia eles têm dor de cabeça, no outro sono, então não dá para trabalhar como se fosse mecanizado. É aí que a gente vai selecionar o que fazer.” (Talita, gravação do encontro de 13/02/2023).*

*“É usar nossa formação para decidir o que vamos fazer com aquela turma e aquele trabalho. Se alguém questionar teremos justificativas, porque nosso compromisso é com o aluno, então é nele que vamos pensar. Pelo menos é o que penso para conseguir seguir o meu trabalho com a consciência tranquila de que estou fazendo da melhor forma que posso.” (Gabriel, gravação do encontro de 13/02/2023).*

*“Eu penso da mesma forma. Acho que o tempo foi me amadurecendo também. Muita coisa que eu sofria eu não sofro mais. Tem conteúdos que passo mais rápido, tem outros que dou mais atenção. Então é assim que vou levando para tentar não sofrer, porque se for para sofrer a minha gastrite volta, como aconteceu no meu primeiro ano de docência.” (Taís, gravação do encontro de 13/02/2023).*

Após o diálogo, Talita afirmou sentir-se mais tranquila quanto às suas preocupações e legitimada no que já estava fazendo.

*“As falas de vocês me ajudaram muito no sentido de ‘faz o que você estava pensando em fazer’. Eu já tinha pensado nisso, mas vem muita insegurança e saber que não estou sozinha é muito bom. Eu sei o que*

---

<sup>7</sup> Registro de classe online.

<sup>8</sup> Universidade Estadual de Londrina.

*eu estou fazendo, então tenho que me impor, algo que estou aprendendo ainda, mas vou levar isso em consideração e não sofrer por antecipação. **Me sinto mais tranquila**, vou tentar fazer do modo como acho melhor lembrando da minha capacitação, da formação que foi incrível. Às vezes por não saber me defender deixei as pessoas falarem coisas de mim, que sou pequenininha, coitadinha, mas eu tenho entendido que sei o que estou fazendo e mesmo que as ordens venham de cima eu tenho modos de ser insubordinada.*" (Talita, gravação do encontro de 13/02/2023).

Após ouvir a opinião dos colegas sobre como agir em situações que lhe incomodavam na escola, a PMat revelou que elas a ajudaram a **legitimar suas ações e maneiras de agir**, justificando com base em sua formação e seus objetivos, o que mobiliza aspectos de sua *autonomia* referentes ao *sentido de agência* diante das *vulnerabilidades* enfrentadas. Ela também mobiliza suas *emoções* ao compartilhar com o grupo uma situação pela qual está vivenciando no trabalho e a sua preocupação e aflição em não estar segura a respeito de como agir. O fato de compartilhar com colegas que podem passar por situações semelhantes, como é o caso da Taís, e ouvir seus conselhos ou o modo como eles agem, parece tranquilizar a PMat, que dá indícios de que sai da reunião mais segura para agir diante das mudanças. No episódio de negociação de significados ainda é possível identificar que outros PMat mobilizaram aspectos do *compromisso político* ao opinarem.

Na sequência, Taís, que está há mais tempo na sala de aula, tranquilizou os colegas com sua fala.

*"Tem coisas que não dá pra nos cobrarmos muito porque o tempo vai ajudar a criar maturidade. Falo por experiência, quando eu tava no começo de docência foi muito difícil pra mim, e eu ainda tenho coisas pra melhorar, mas muito vai vir com o tempo e as experiências. **Por isso são importantes as discussões que fazemos aqui sobre as nossas ações, nos ajudam muito a tomar decisões.**"* (Taís, gravação do encontro de 13/02/2023).

Taís reconhece e **valoriza a ação de compartilhar experiências** a partir das discussões **para as decisões tomadas** no dia a dia da sala de aula. Tal excerto nos incorre em reafirmar a potencialidade dessas discussões a respeito da micropolítica da sala de aula, e o compartilhamento de experiências entre os docentes que vivenciam o mesmo período da profissão para a *autonomia* de PMat em ID.

## 5.2 Estudar matemática e outros aspectos da profissão

Em algumas reuniões do grupo de estudos, os professores comentaram a respeito de conteúdos de que não gostavam, que tinham dificuldade ou limitações para trabalhar. No dia em que relatou a respeito de sua experiência negativa de atuação, Flávia desabafou:

*"Eu tenho muito bloqueio com as razões trigonométricas. Eu não consigo. Eu peguei uma turma já no 2º trimestre e tive que condensar o conteúdo do 1º trimestre porque eles não tinham professor. Aí eu não busquei alternativas pra além da aula expositiva. Eu lidei passando com um caminhão por cima. **Eu estou percebendo nessas reuniões que existe uma contradição muito grande entre as coisas que eu penso e as coisas que eu falo e tá me dando uma crise existencial**, talvez (risos). É óbvio que sempre vamos pensar e discursar coisas bonitas, mas aí eu paro pra pensar, nesse mesmo caso aí, no 2º ano, eu tava no online, eu tinha a tecnologia ao meu favor, e eu simplesmente passei. Eu não pensei no aluno, só pensei na*

*dificuldade que eu tinha de lidar com aquilo, então eu fico pensando: isso vai totalmente de encontro com as coisas que eu acredito, então será que realmente acredito ou reproduzo isso?” (Flávia, gravação do encontro de 30/11/2022).*

Posterior a isso, uma das ações do grupo foi estudar trigonometria para rever aspectos conceituais e resolver tarefas, o que fez com que Flávia escrevesse:

*“Eu nunca gostei de trigonometria e essas coisas porque eu não sabia resolver, eu nunca soube. E eu **peguei depois do encontro da semana passada os outros exercícios pra fazer e eu consegui fazer e eu me senti tão feliz. Acho que estou melhorando.**” (Flávia, reflexão escrita em 06/06/2023).*

É possível notar que, após o estudo e a resolução de questões no grupo, Flávia mobiliza suas *emoções*, já que afirma ter ficado feliz ao **progredir com relação a resolver exercícios sobre o assunto**. Ela também mobiliza *conhecimentos a respeito da profissão* ao superar dificuldades com relação ao conteúdo, o que pode proporcioná-la *autoestima* para continuar estudando e modificar sua relação com trigonometria. A ação do grupo pode tê-la motivado a tentar superar um possível bloqueio com a temática, e refletir a respeito das suas próprias ações pode ter feito com que ela mobilizasse seu *autoconhecimento* durante o estudo.

Outros estudos se mostraram potenciais para a IPD dos PMat em ID. Após a leitura e a discussão de “Ensinando Adolescentes”, a respeito do desenvolvimento cognitivo de crianças e adolescentes, Ana refletiu:

*“Participar do grupo tem contribuído significativamente como um processo de formação continuada. **É um momento para compartilhar experiências, refletir sobre nossas ações, estudar e aprender coisas novas. [...] foi novidade pensar nesse lidar com o adolescente e entender que certas posturas estão relacionadas à questão fisiológica mesmo, a uma coisa natural, hormonal, daquele momento. Sabe aquela sensação de “nossa, isso explica muito”?! E, ao pensar nisso, eu fiquei espantada em ver como “falta” informação aos professores. É certo que hoje em dia qualquer pessoa tem acesso fácil a qualquer que seja a informação, mas eu digo no sentido de ser um assunto abordado em formações continuadas, em reuniões pedagógicas, de ser debatido, provocar reflexões... Tipo o que temos feito em nossos encontros.**” (Ana, reflexão escrita em 18/04/2023).*

Ana explicitou que as participações no grupo tinham oportunizado **estudar, refletir e compreender aspectos da profissão** que para ela eram novidades. Ela afirmou entender que alguns comportamentos dos alunos, que, por vezes são entendidos como grosseiros ou desrespeitosos pelos professores, podem estar ligados ao período que estão vivendo e a questões fisiológicas. Assim, durante o processo de formação Ana pôde mobilizar *concepções e conhecimentos a respeito da profissão* e discutir sobre uma temática que, em sua opinião, falta para os PMat e precisa fazer parte de espaços de formação continuada.

### 5.3 Refletir sobre experiências compartilhadas pelos colegas



Durante as reuniões do grupo, os PMat compartilharam suas práticas pedagógicas e refletiram sobre o compartilhado pelo colega. Flávia, em uma de suas reflexões a respeito do encontro em que compartilharam experiências do ID, avaliou que as discussões no grupo têm lhe dado mais confiança.

*“Se tem uma coisa pelo menos que **o grupo tem me dado mais certeza é que o que acontece em sala de aula não é especificamente culpa do professor.** Diversos fatores influenciam. Foi falado, após um dos relatos, sobre terapia, como conversar com um profissional ajuda em relação a esses sentimentos de culpa e responsabilização. Era o certo, talvez algo que as escolas deveriam ajudar (no sentido de serem convenientes), porque se **as conversas no grupo já me deixam mais aliviada**, imagina um atendimento profissional específico?”* (Flávia, reflexão escrita em 16/11/2022).

A professora parece mobilizar aspectos de seu *compromisso político*, especificamente em relação ao reconhecimento de tarefas profissionais, ao **identificar que não é culpada por todos os acontecimentos da sala de aula**. Além disso, Flávia parece mobilizar suas *emoções*, pois revela se sentir aliviada a partir de conversas com os colegas no grupo de estudos. Inferimos que, à medida que refletem sobre experiências compartilhadas, os PMat podem repensar aspectos da própria prática profissional e, com isso, mobilizar sua IPD.

Em um dos encontros cuja temática era o currículo e os PMat compartilhavam suas angústias e estratégias realizadas em relação a ele, algumas professoras comentaram a respeito da dinâmica de acolhimento do grupo.

*“Isso aqui é muito rico. Tá longe de ser um estudo e planejamento<sup>9</sup>. Aqui a gente tem a oportunidade de falar, de parar para refletir, porque o estudo e planejamento tem esse objetivo, não é? De colocar os professores pra pensar, mas tudo cronometrado.”* (Talita, gravação do encontro de 26/10/2022).

*“Aqui a gente reflete sobre as angústias compartilhadas e compartilhamos tanto quanto no colégio, mas lá ninguém tá disposto a pensar e escutar soluções para as angústias, porque lá quando se fala em soluções eles te descredibilizam, acham que se você faz isso quer se achar, quer se mostrar o melhor. E não é assim que os professores deveriam ver isso. O que é muito diferente daqui, porque a gente compartilha pontos negativos, mas **um ajuda o outro a encontrar uma solução, compartilhamos o que cada um faz, como compreendemos determinadas situações, então várias coisas que eu escuto o pessoal falar eu trago para mim como uma forma de tentar resolver meu problema, e isso que acho que é o bacana.** Se lá tivesse esse formato seria muito mais válido e faria sentido de fato.”* (Taís, gravação do encontro de 26/10/2022).

*“Concordo. **A gente discute aqui e eu vejo na escola, ou acontece na escola e a gente traz pra discussão.**”* (Talita, gravação do encontro de 26/10/2022).

As professoras relataram, em suas falas, a **oportunidade de compartilhar experiências e buscar estratégias e soluções para agenciarem as suas vulnerabilidades** com base nas reflexões sobre as experiências compartilhadas no grupo. É na busca coletiva e colaborativa do grupo por soluções para o aperfeiçoamento de

---

<sup>9</sup> “Estudo e planejamento” é o nome da formação continuada oferecida pelo governo do estado do Paraná. Nela, uma apresentação da Secretaria Estadual de Educação (SEED) é disponibilizada para a equipe pedagógica que “aplica a formação exibindo os *slides* e realizando as tarefas propostas. Talita se refere a “tudo cronometrado”, pois os *slides* da SEED têm tempo de aplicação e discussão referente a cada lâmina.

práticas e para a tomada de decisões que as PMat podem mobilizar suas *concepções, conhecimentos a respeito da profissão e autonomia (vulnerabilidade e agência)*.

Além disso, ao refletir sobre a experiência do colega, o PMat tem a oportunidade de **se reconhecer nos outros**. Quando Talita compartilhou, em 23/11/22, sua experiência negativa no ID, que envolveu o desabafo de uma aluna sobre uma situação de abuso, Flávia comentou ter passado por algo semelhante. Em 30/11/22, Flávia compartilhou sua experiência negativa mais marcante do período de ID, que envolveu a aplicação malsucedida de uma prova, e Talita comentou ter passado por outra semelhante. Ao refletirem sobre essas identificações, as PMat externalizaram:

*“É engraçado, não é? Porque quando a Talita falou da experiência dela eu tinha uma parecida. Quando eu falei da minha ela tinha uma parecida. E aí **parece que existem uma série de coisas que acontecem com professores** independente da cidade, de ser pública ou privada a rede de ensino.”* (Flávia, gravação do encontro de 30/11/2022).

*“Sim! E por mais diferentes que sejam os contextos, porque nós estamos em cidades diferentes, escolas diferentes, umas na pública, outras na privada, uma em escola cristã, outras não, enfim, **por mais diferente que seja, a gente está vendo que sempre passa por situações parecidas. Eu paro e penso: nossa, eu passei por algo assim, eu sou assim também como professora.**”* (Talita, gravação do encontro de 30/11/2022).

A identificação das professoras umas com as outras a partir das experiências compartilhadas sugere a mobilização de aspectos de seu *autoconhecimento profissional* nas reuniões do grupo, porque, quando a PMat reflete sobre as experiências dos outros, reflete também sobre as próprias experiências e a maneira como se vê como docente, ou seja, sua *autoimagem*. Essa identificação no período de ID pode colaborar para amenizar a solidão docente que vivenciam nesse período, o que reforça a necessidade de espaços em que possam refletir sobre as experiências de outros PMat em ID.

#### 5.4 Compartilhar suas práticas pedagógicas, conhecimentos, angústias e desafios

O grupo também se mostrou um espaço de reflexão sobre a própria prática, as angústias e os desafios dos PMat em ID. No último encontro em que as discussões foram a respeito do currículo, os PMat, após compartilharem suas estratégias para trabalhar com ele e experiências pelas quais já passaram, refletiram sobre as ações já ocorridas e suas participações até o momento. Ana mostrou-se satisfeita com a dinâmica adotada.

*“Eu consegui ver o grupo como **uma oportunidade de desabafo para o que está afligindo a gente, temos liberdade pra isso, o que me deixa muito feliz.** Vejo também que aqui é um ambiente de negociação, você (se referindo ao formador) sempre está aberto a isso e a propormos encaminhamentos, o que tem sido muito rico pra minha aprendizagem. Só de compartilhar com vocês já tenho aprendido bastante a como melhorar o que faço na sala de aula.”* (Ana, gravação do encontro de 26/10/2022).



Ao ressaltar a possibilidade de desabafar e propor encaminhamentos a serem negociados, Ana apontou a liberdade como uma característica do grupo. Ela destaca a atitude do formador de estar aberto à negociação e dar oportunidade para que os PMat negociem o conteúdo e a forma dos encontros. Ainda, afirmou estar **aprendendo a melhorar suas práticas ao compartilhá-las com os colegas**, e disse estar feliz, o que pode indicar a mobilização de seus *conhecimentos a respeito da profissão* e suas *emoções*. Compartilhar e desabafar com colegas em situações semelhantes, buscando uma solução para o que lhes aflige, pode ser potencial para amenizar a solidão docente de PMat em ID.

Ao compartilhar, por vezes o PMat em ID teve a oportunidade de se ouvir a respeito de uma situação pela qual passou, e aproveitar para refletir sobre suas próprias ações e relacionamentos com os estudantes. Sobre isso, Taís comentou:

*“Às vezes eu cobro os alunos de coisas que não são culpa deles, acabo exigindo algumas coisas na qual eles não têm controle e nem eu, por conta de estar frustrada com o jeito como as coisas têm sido levadas, a educação tem sido tratada, essas contradições que vejo a todo momento. **Então estar no grupo me ajudou a enxergar dessa forma, ter mais empatia pelo nosso aluno porque ele também está dentro desse sistema e vai sofrer com ele. Eles [...] ainda são imaturos, mas um dia uma formação ruim vai pesar na vida deles [...]. Então eu penso em olhar para os alunos com mais empatia a partir das reflexões que fizemos aqui.**”* (Taís, gravação do encontro de 26/10/2022).

Ao afirmar que percebeu estar mais empática com os alunos, Taís indica alterar seu modo de enxerga-los, o que, além de mobilizar suas emoções, ilustra aspectos de sua *autoimagem*, ou seja, o seu *autoconhecimento profissional*. Refletir a respeito de algo que foi compartilhado por si mesma com o grupo igualmente fez com que Flávia se questionasse a respeito de suas ações em comparação com sua prática.

*“[...] marcou muito para mim uma discussão que eu falo bastante de as coisas serem de um jeito, mas na prática eu faço de outro [...]. **Então eu me senti um pouco hipócrita em relação as coisas que eu estava falando aqui e o que eu realmente fazia na sala de aula. Eu também sentia que as pessoas passavam pelas mesmas angústias que eu, então eu senti conforto em saber que estamos juntos. Esse sentimento de hipócrita foi diminuindo com o tempo, mas foi uma coisa que quando parei para pensar me deu um baque muito grande, eu pensei ‘cara, será que eu só falo?’.**”* (Flávia, gravação do encontro de 26/10/2022).

Flávia refletiu sobre suas próprias falas compartilhadas com o grupo a respeito de atitudes que tomou como docente. Ela mobiliza suas *emoções* ao confrontar suas falas com suas ações e revela que, com o tempo, foi amenizando o sentimento de hipocrisia. No decorrer do grupo, Flávia foi se identificando com os outros PMat, e o acolhimento dos colegas pode ter gerado o conforto relatado.

O confronto entre palavras e ações, ao se autoavaliar, não foi exclusivo de Flávia ao longo dos encontros do grupo. Taís já havia externalizado sua inquietação com a necessidade de modificar aspectos de sua prática docente.

*“Estou gostando bastante de participar do grupo, está dando para refletir bastante. O que eu fico me questionando é que agora está meio difícil de melhorar minha prática porque são tantas coisas que acabo sendo consumida com a questão do tempo. Eu queria muito melhorar minha prática docente, tentar fazer coisas mais diferentes, e isso me deixa um pouco frustrada, mas eu entendo também que é*

*uma fase que daqui a pouco passa e eu terei tempo para me dedicar mais. E aí querendo ou não eu fico assim: nossa eu sou uma professora ruim. Eu não quero que as minhas professoras da graduação assistam minha aula.*" (Taís, gravação do encontro de 08/09/2022).

*Como você lida com isso?* (Formador, gravação do encontro de 08/09/2022).

*"Eu vou tentando levar, porque estou atarefada. Minhas horas-atividades tem sido para fazer coisas do mestrado. Hoje eu passei uma prova no quadro, é bem corrido."* (Taís, gravação do encontro de 08/09/2022).

Nos excertos acima, ao refletir sobre sua prática, a PMat revelou se sentir frustrada por não conseguir se dedicar ao planejamento das aulas como avalia que deveria. Sua cobrança constante expressa seu *autoconhecimento*, mais especificamente a sua *autoestima*, mobilizada ao refletir sobre a própria prática compartilhada no grupo. Ela ainda mobiliza as suas *emoções* ao identificar que a sua prática atual não corresponde ao que gostaria de executar como docente, ou seja, à expectativa que tem em relação a sua própria *autoimagem*, e afirmou tentar entender esse período como uma fase profissional marcada pelo término do mestrado.

Taís e Flávia confrontaram, ao compartilharem suas angústias com o grupo, a imagem das professoras que gostariam de ser e quem conseguiam ser no momento, tornando a oportunidade de compartilhar suas experiências uma possibilidade de **conhecer-se profissionalmente e autoavaliar sua prática**.

No Quadro 2, sintetizamos ações realizadas no decorrer do grupo de estudos, aspectos para os quais elas foram potenciais, e domínios do movimento de constituição da IPD mobilizados.

**Quadro 2 - Síntese dos resultados**

Ação do grupo de estudos	Potencialidade da ação	Domínios do movimento de constituição da IPD
Discutir a micropolítica da sala de aula	Caracterizar, ou se conscientizar, de seu papel social como docente	Compromisso político e concepções
	Legitimar suas ações e maneiras de agir	Emoções e autonomia (vulnerabilidade e sentido de agência)
	Valorizar o compartilhamento de experiência para as decisões tomadas	Autonomia (vulnerabilidade e sentido de agência)
Estudar matemática e outros aspectos relacionados à profissão	Progredir na resolução de questões de um conteúdo matemático que tinha dificuldade	Emoções e conhecimentos a respeito da profissão
	Estudar, refletir e compreender aspectos da profissão em relação ao desenvolvimento neurológico da criança	Concepções e conhecimentos a respeito da profissão
Refletir sobre experiências compartilhadas pelos colegas	Não se culpar por tudo que acontece na sala de aula e considerar que diversos fatores influenciam	Emoções e compromisso político
	Buscar estratégias e soluções para agenciar vulnerabilidades	Concepções, conhecimentos a respeito da profissão e autonomia
	Reconhecer-se nos outros	Autoconhecimento

Compartilhar práticas pedagógicas, conhecimentos, angústias e desafios	Envolver-se em situações de aprendizagem para aprimorar sua prática	Emoções e conhecimentos a respeito da profissão
	Modificar a visão que tem dos alunos	Emoções e autoconhecimento
	Conhecer-se profissionalmente e autoavaliar sua prática	Emoções e autoconhecimento

Fonte: Autores

## 6 IPD DE PMAT EM ID EM UM GRUPO DE ESTUDOS

Esta pesquisa mostrou que ações como discutir a micropolítica da sala de aula; estudar matemática e outros aspectos relacionados à profissão; refletir sobre experiências compartilhadas pelos colegas, e compartilhar práticas pedagógicas, conhecimentos, angústias e desafios foram potenciais para a IPD de PMat em ID.

Ao iniciarem o exercício da profissão, o modo como os PMat agenciam as situações vivenciadas pode ser baseado em experiências que tiveram quando alunos, exemplos de ex-professores, conhecimentos a respeito da profissão, concepções, em seu compromisso político e em seus objetivos com relação à sua prática profissional. Ou seja, o modo como os professores dão sentido e agem diante das suas experiências no trabalho é baseado em sua IPD (Kelchtermans, 2019).

Sendo assim, ao discutir a micropolítica da sala de aula, eles podem mobilizar o compromisso político, um domínio do movimento de constituição de sua IPD (Cyrino, 2017; 2021). Isso ocorre, por exemplo, quando argumentam para caracterizar, ou se conscientizar, de seu papel social como docentes. Ter essa clareza é importante para que os PMat promovam práticas que superem o tecnicismo e tenham por base seus valores e ideais. Como afirma D'Ambrosio (2001, p. 2), um educador matemático se vê

[...] como um educador que tem Matemática como sua área de competência e seu instrumento de ação, não como um matemático que utiliza a Educação para a divulgação de habilidades e competências matemáticas. Como Educador Matemático procuro utilizar aquilo que aprendi como Matemático para realizar minha missão de Educador. Minha ciência e meu conhecimento estão subordinados ao meu humanismo.

Desse modo, o compromisso político pode fundamentar as ações do PMat no contexto escolar, e discussões sobre a micropolítica possibilitam que eles construam ferramentas para isso. Segundo Shanks (2019, p. 141) “participar de discussões micropolíticas pode influenciar significativamente a alfabetização organizacional de professores iniciantes e suas identidades como ‘atores institucionais’”, o que viabiliza que

compreendam seus papéis profissionais e as relações de poder com outras pessoas do contexto escolar.

A falta de compreensão desses fatores e as novidades que permeiam o ID pode fazer com que os PMat sintam necessidade de validação de suas ações para obterem confiança de que estão desenvolvendo satisfatoriamente seu trabalho (Brunetti; Marston, 2018). Assim como na pesquisa de Brunetti e Marston (2018), identificamos que à medida que os PMat “desenvolviam um senso cada vez mais forte e claro de sua identidade como professores, eles se tornavam menos dependentes do reconhecimento aberto de sua competência por outros” (Brunetti; Marston, 2018, p. 6, tradução nossa). Portanto, discutir a micropolítica da sala de aula pode ser uma ação potencial para PMat em ID legitimarem suas ações, desenvolverem confiança e mobilizarem, para além do compromisso político, a autonomia (vulnerabilidade e sentido de agência) e as emoções.

Essa autoconfiança pode amenizar a preocupação e a aflição de PMat em ID com o modo de se posicionarem em determinadas situações à medida em que interagem com os colegas de profissão e negociam maneiras de agir diante de vulnerabilidade desafiadoras (Jokikokko *et al.*, 2017), que podem inclusive se tornar oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento profissional.

Ademais, discutir a micropolítica da sala de aula permite que o PMat vivencie e valorize o trabalho colaborativo e o compartilhamento de experiências com os pares. Barretto e Cyrino (2023) indicam que a busca pelo sentido de agência passa pela interação do PMat em ID com a comunidade escolar, e inferimos que a colaboração dos pares nessa interação pode tranquilizá-los e proporcionar segurança, mobilizando suas emoções e autonomia para agenciar as próprias experiências emocionais.

Estudar matemática e outros aspectos relacionados à docência foi fundamental para o movimento de constituição da IPD dos participantes do grupo de estudos. Tal ação oportuniza que o PMat acesse conteúdos diferentes daqueles que está lecionando no momento, formas de ensinar e temáticas que tenha interesse, e ainda pode promover a busca pelo sentido de agência diante novos conceitos, fazendo-os se envolver em situações de aprendizagem que podem reverberar em suas práticas profissionais (Barretto; Cyrino, 2024).

Eles podem mobilizar suas concepções e conhecimentos acerca da profissão, ao discutir com os colegas conteúdos de que não gostam ou que não dominam. Isso pode auxiliá-los a superar dificuldades com relação à matemática, como a objeção a esses conteúdos, e a conhecer outros aspectos da docência, como o desenvolvimento cognitivo

das crianças e adolescentes, e outros temas que sejam de interesse e de sua demanda profissional no momento.

Ao se colocar disponível a essa experiência de vulnerabilidade diante de outros colegas de profissão, os PMat podem mobilizar suas emoções. Estudos como Gómez-Chacón e Marbán (2024) e Arslan (2023) já indicaram a necessidade de processos formativos que auxiliem os PMat em ID a agenciarem suas próprias emoções e as de seus alunos no processo educacional. Contudo, para isso há de haver um ambiente de acolhimento e confiança, em que todos se sintam confortáveis para expor suas fragilidades, questionar suas práticas e concepções e colaborar uns com os outros (Barretto; Cyrino, 2024; Gama; Fiorentini, 2008). Evidenciamos a importância do papel do formador para que esse ambiente se concretize, pois ele precisa, entre outras características, ser acessível, questionador, acolhedor e empático com os PMat e suas experiências emocionais, tendo sempre em vista o tipo de professor que deseja formar.

As reflexões sobre experiências dos colegas também se mostraram potenciais para o movimento de constituição da IPD de PMat em ID, pois, ao refletir sobre as experiências do outro, o PMat pode se reconhecer e mobilizar o seu autoconhecimento profissional (Kelchtermans, 2009), atenuando possível solidão enfrentada neste período. Ao perceberem que passam por experiências semelhantes, independente da turma ou escola em que atuam, os PMat comparam estratégias e resultados das ações, identificam, em conjunto com os colegas, maneiras de agenciar as experiências emocionais do período e negociam significados a partir do olhar para si e para o outro (Gama; Fiorentini, 2008).

Em sendo assim, o autoconhecimento é mobilizado, baseado na motivação que os professores têm para o trabalho, na sua autoimagem e autoestima. Kelchtermans (2019) chama atenção para o reconhecimento das potencialidades dos PMat em ID em contraponto ao pensamento deficitário que se instaurou a partir de pesquisas que revelam os desafios desses profissionais. A mobilização do autoconhecimento com base nas reflexões sobre experiências dos colegas pode potencializar oportunidades de “experiências positivas que contribuam para sua autoconfiança e reconhecimento social, para que descubram por si mesmos onde estão seus pontos fracos e busquem ajuda adequada para lidar com eles.” (Kelchtermans, 2019, p. 102, tradução nossa).

Ao se reconhecer e refletir sobre como agir, o PMat pode não mais se responsabilizar por todos os acontecimentos de sua sala de aula, e mobilizar suas emoções, ao se desculpar de situações que, por vezes, ocorrem devido ao contexto da organização escolar, aos alunos e a fatores externos que direta ou indiretamente influenciam a dinâmica da sala

de aula e suas ações. Segundo Nichols *et al.* (2016), quando os professores se responsabilizam unicamente pelas situações da sala de aula e os resultados do ensino, experimentam um padrão negativo de experiências emocionais. Portanto, esse espaço de reflexão sobre as ações do outro pode colaborar para que o PMat unicamente não se responsabilize pelos acontecimentos da sala de aula.

Compartilhar conhecimentos, práticas pedagógicas, angústias e desafios pode colocar os PMat em constante situação de vulnerabilidade e, a partir disso, potencializar a busca pelo sentido de agência. Isso porque, ao compartilharem, podem repensar as práticas, modificar o modo como se veem, como enxergam os alunos, colegas de trabalho e até mesmo modificar sua perspectiva sobre situações específicas na escola, envolvendo-se em situações de negociação de significados na busca pela autonomia. Ao exporem suas angústias e desafios e serem acolhidos por seus semelhantes, eles discutem e refletem não apenas sobre aspectos da profissão, mas também sobre eles próprios (Kelchtermans, 2009), mobilizando suas emoções, seu autoconhecimento, e negociando com os pares as possibilidades de agenciarem suas vulnerabilidades e experiências emocionais.

Portanto, defendemos que os PMat em ID possam vivenciar redes de apoio para compartilhar, reconhecer-se no outro, refletir sobre si mesmo e sobre as experiências do outro, discutir a micropolítica da sala de aula e estudar matemática e outros aspectos da profissão, sentindo-se acolhido e parte de um grupo que o auxilia a encontrar meios de agenciar as vulnerabilidades pelas quais passará nesse período. Enquanto essas redes de apoio não são institucionalizadas por meio de políticas públicas específicas, necessária se faz a formação de grupos de estudos como o do contexto investigado. Certamente este é um caminho para atenuar os dilemas enfrentados por PMat em ID, colaborar para sua permanência e para obter êxito na profissão.

## **7 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

Este artigo teve como objetivo discutir ações, do contexto de um grupo de estudos, que foram potenciais para o movimento de constituição da IPD de PMat em ID. Nossos resultados evidenciaram que: discutir a micropolítica da sala de aula; estudar matemática e outros aspectos relacionados à profissão; refletir sobre experiências compartilhadas pelos colegas, e compartilhar práticas pedagógicas, conhecimentos, angústias e desafios foram essenciais para promover este movimento.



As ações identificadas mostraram-se potenciais para que os PMat mobilizassem domínios da IPD como concepções, conhecimentos a respeito da profissão, autonomia (vulnerabilidade e sentido de agência), autoconhecimento, compromisso político e emoções. Isso porque elas possibilitam que, em um contexto de colaboração, respeito e valorização das potencialidades de cada PMat em ID, eles caracterizem ou se conscientizem de seu papel social como docentes; legitimem suas ações; compartilhem experiências; estudem; busquem estratégias para agenciar as vulnerabilidades enfrentadas; não se culpem por todos os acontecimentos da profissão; reconheçam-se nos colegas; envolvam-se em situações de aprendizagem e modifiquem seus modos de enxergar os outros e a si mesmos.

As ações elencadas são possibilidades de caminhos para processos de formação continuada que atendam PMat em ID, como vem sendo indicado por pesquisas (Arslan, 2023; Barretto; Cyrino, 2024), e sejam desenvolvidos na perspectiva da IPD, considerando, para além dos conhecimentos técnicos, os aspectos subjetivos como as emoções e o compromisso político dos PMat.

Ao discutir a micropolítica da sala de aula, os PMat tiveram a oportunidade de se envolver em interações com os colegas, o que pode tranquilizá-los em relação às suas preocupações deste período. Ao estudar e compartilhar repertórios no contexto do grupo de estudos os PMat puderam modificar a relação que tinha com conteúdos de que não gostavam ou que não dominavam, mobilizando emoções positivas como a felicidade associadas a outros domínios de sua IPD.

Ao refletirem sobre as experiências dos colegas, eles tiveram a oportunidade de se reconhecer nos pares e nas experiências por eles vivenciadas, refletir sobre suas próprias experiências e aliviar o sentimento de culpa por todas as situações enfrentadas na sala de aula. Ainda, quando compartilham seus conhecimentos, práticas pedagógicas, angústias e desafios, os PMat socializam com os pares suas emoções e experiências emocionais deste período, bem como negociaram formas de agenciá-las.

Desenvolver essas ações em processos de formação continuada pode atenuar a solidão enfrentada por PMat em ID, mobilizar suas emoções e oportunizar que pensem e negociem estratégias para agenciar experiências emocionais deste período. Por considerarmos que os domínios da IPD são amalgamados e que separações são realizadas apenas para fins analíticos, destacamos que aqueles identificados neste artigo ilustram o seu movimento de constituição da IPD como um todo, promovido ao longo do contexto de formação continuada no grupo de estudos.



O modo colaborativo de negociação das ações desenvolvidas no grupo de estudos é um fator potencial para a mobilização da IPD dos PMat, pois oportuniza que se engajem na construção de um ambiente de formação que os reconhece e os valoriza. Para tanto, evidenciamos a importância de formadores acessíveis, acolhedores e dispostos a se colocarem em situações de vulnerabilidade ao assumirem espaços formativos na dinâmica aqui defendida.

O formato online dos encontros foi uma das limitações desse estudo, pois encontros presenciais podem certamente favorecer outras ações. Outra limitação foi o fato de tomarmos como informação apenas o que os PMat relatam sobre suas práticas sem a oportunidade de acompanhá-las. Estudos futuros podem investigar professores em ID em suas aulas e identificar como a IPD, mobilizada nos processos de formação continuada, reverbera na prática docente.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L. R. O incidente crítico na formação e na pesquisa em educação. **Educação & Linguagem**, São Paulo, v. 12, n. 19, p. 181-200, jan./jun. 2009.
- ARSLAN, O. Investigating beginning mathematics teachers' teacher identity development through emotion diaries. **International Journal of Mathematical Education in Science and Technology**, v. 54, n. 8, p. 1541-1556, 2023. doi: 10.1080/0020739X.2023.2174055
- BARRETTO, A. C. CYRINO, M. C. C. T. A busca do sentido de agência profissional de professores de matemática no início da docência. **Alexandria (UFSC)**, v. 16, p. 231-255, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1982-5153.2023.e91442>. Acesso em: 13 abril 2024.
- BARRETTO, A. C. CYRINO, M. C. C. T. Constituição da Identidade Profissional de professores de matemática no início da docência. **Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade**, v. 33, n. 74, p. 275-294, 2024. DOI: 10.21879/faeoba2358-0194.2024.v33.n74.p275-294. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeoba/article/view/16848>. Acesso em: 2 ago. 2024.
- BRUNETTI, G. J.; MARTSON, S. H. A trajectory of teacher development in early and mid-career. **Teachers and Teaching**, v. 24, n. 8, p. 874-892, 2018.
- CHEN, Z; SUN, Y; JIA, Z. A Study of Student-Teachers' Emotional Experiences and Their Development of Professional Identities. **Frontiers in Psychology**, v. 12, p. 1-15, 2022. doi: 10.3389/fpsyg.2021.810146
- CYRINO, M. C. de C. T. Identidade Profissional de (futuros) Professores que Ensinam Matemática. **Perspectivas da Educação Matemática**, Campo Grande, v. 10, n. 24, 2017.
- CYRINO, M. C. de C. T. Ações de formação de professores de matemática e o movimento de construção de sua identidade profissional. **Perspectivas da Educação Matemática**, v.14, n.35, p.1-26, 2021.

- D'AMBROSIO, U. Paz, Educação Matemática e Etnomatemática. **Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 4, n. 8, p.15-33, 2001.
- ERICKSON, F. Qualitative Methods in Research on Teaching. *In*: WITTROCK, M. C. (Ed.). **Handbook of Research on Teaching**. Nova Iorque: MacMillan, 1986, p. 119-161.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- GAMA, R. P.; FIORENTINI, D. Identidade de Professores Iniciantes de Matemática que Participam de Grupos Colaborativos. **Horizontes (EDUSF)**, v.26, n.2, p.31-43, 2008.
- GAMA, R. P.; FIORENTINI, D. Formação continuada em grupos colaborativos: professores de matemática iniciantes e as aprendizagens da prática profissional. **Educação Matemática Pesquisa Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática**, São Paulo, v. 11, n. 3, 2010. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/view/2827>. Acesso em: 5 ago. 2024.
- GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- GÓMEZ-CHACÓN, I. M., MARBÁN, J. M. Epistemic emotions and pre-service mathematics teachers' knowledge for teaching. **ZDM Mathematics Education** v. 56, p. 1223–1237, 2024. <https://doi.org/10.1007/s11858-024-01624-5>
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 12. ed. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.
- KELCHTERMANS, G.; BALLEST, K. The micropolitics of teacher induction. A narrative-biographical study on teacher socialization. **Teaching and Teacher Education**, v. 18, n. 1, p. 105-120, 2002. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00053-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00053-1).
- KELCHTERMANS, G. Early Career Teachers and Their Need for Support: Thinking Again. *In*: SULLIVAN, A.; JOHNSON, B.; SIMONS, M. (Eds.). **Attracting and Keeping the Best Teachers**. Singapore: Springer, 2019, p. 83-98. DOI:10.1007/978-981-13-8621-3.
- KELCHTERMANS, G. Who I am in how I teach is the message: self-understanding, vulnerability and reflection. **Teachers and Teaching: theory and practice**, v.15, n.2, p.257-272, 2009.
- KELCHTERMANS, G., DEKETELAERE, A. The Emotional Dimension in Becoming a Teacher. *In*: LOUGHRAN, J.; HAMIL, M. L. **International Handbook of Teacher Education**. Singapura: Springer Singapore, 2017, p. 429-461.
- LASKY, S. A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. **Teaching and Teacher Education**, v. 21, n. 8, p. 899-916, 2005.
- LARROSA, B. J. Experiências e alteridade na educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.19, n.2, p.04-27, jul./dez. 2011.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. 6ª reimpr. da 1ª ed. (1986). São Paulo: EPU, 2001.
- MARCELO, C.; VAILLANT, D. Políticas y programas de inducción en la docencia en Latinoamérica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1224-1249, out./dez. 2017. doi: [doi.org/10.1590/198053144322](https://doi.org/10.1590/198053144322)
- NICHOLS, S. L.; SCHUTZ, P. A.; RODGERS, K.; BILICA, K. Early career teachers' emotion and emerging teacher identities, **Teachers and Teaching**, v. 23, n. 4, p. 406-421, 2016. doi: 10.1080/13540602.2016.1211099

OLIVEIRA, H. M. A. P.; CYRINO, M. C. C. T. Formação inicial de professores de matemática em Portugal e no Brasil: Narrativas de vulnerabilidade e agência. **Interacções**, v.18, p.104-130, 2011.

RIVERA, R. The reflective writing continuum: Re-conceptualizing Hatton & Smith's types of reflective writing. **International Journal of Research Studies in Education**, v. 6, n. 2, p. 49-67, 2017.

RODRIGUES, P. H.; CYRINO, M. C. C. T.; OLIVEIRA, H. M. The search for the sense of agency in vulnerable situations in mathematics teachers' initial education. **The Mathematics Enthusiast**, v.19, n.1, p.158-186, 2022.

SCHUTZ, P. A.; HONG, J. Y.; CROSS, D. I.; OSBON, J. N. Reflections on investigating emotion in educational activity settings. **Educational psychology review**, v. 18, p. 343-360, 2006.

SCHUTZ, P. A.; NICHOLS, S. L.; SCHWENKE, S. Critical Events, Emotional Episodes, and Teacher Attributions in the Development of Teacher Identities. *In*: SCHUTZ, P. A.; HONG, J.; FRANCIS, D. C. (Eds.). **Research on Teacher Identity**: mapping challenges and innovations. Switzerland: Springer International Publishing, 2018. p. 49-61.

SHANKS, R. Alfabetização micropolítica e formação profissional de professores iniciantes. Tradução: RABELO, A. O.; MONTEIRO, A. M. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 134-150, jan./abr. 2019.