

**Identidade Profissional Docente e Currículo: tessituras
presentes no Projeto Pedagógico de uma Licenciatura em
Matemática**

**Teaching Professional Identity and Curriculum: weaves
present in the Pedagogical Project of a Mathematics
Degree**

Elaine Hoffmann¹

Loriége Pessoa Bitencourt²

RESUMO

Neste artigo, recorte de uma pesquisa de mestrado, tem-se o objetivo de analisar as relações entre o ideário identitário e os saberes e conhecimentos inerentes aos futuros professores de matemática, imbricados nas decisões curriculares contidas no Projeto Pedagógico de Curso de uma licenciatura em matemática. Como metodologia, utilizou-se a abordagem qualitativa, de cunho bibliográfico e documental. Realiza-se uma reflexão sobre formação inicial, identidade profissional, currículo, conhecimentos e saberes para a docência. Também se analisa o Projeto de Curso, no qual se destaca a dicotomia entre o ideário formativo de um professor crítico, ético, consciente do seu papel social, comprometido com o ensino da matemática, com a formação indivíduos críticos, preparados para o exercício da cidadania e a desarticulação entre os conhecimentos e saberes observados nos escritos das unidades curriculares e/ou ementários das disciplinas. Porém, no próprio Projeto de Curso fica evidente a consciência dessa dicotomia e o comprometimento em superá-la.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Inicial. Currículo. Identidade Profissional Docente. Licenciatura em Matemática.

¹ Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade do Estado de Mato Grosso/UNEMAT, linha de pesquisa: Formação de Professores, Políticas e Práticas Pedagógicas. Licenciada em Matemática/UNEMAT. Profissional Técnica da Educação Superior/UNEMAT, atuando na Supervisão de Políticas de Formação, Pró-Reitoria de Ensino e Graduação (PROEG). E-mail: elainehoff@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7643-2091>.

² Doutora em Educação/UFRGS. Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade do Estado de Mato Grosso/UNEMAT, linha de pesquisa: Formação de Professores, Políticas e Práticas Pedagógicas. Professora Efetiva Adjunto IV, Curso de Licenciatura em Matemática/UNEMAT - Campus de Cáceres/MT. E-mail: lori.pessoa@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7643-2091>.



ABSTRACT

This article aimed at analyzing the relations between the identity principles and the expertise and knowledge inherent to the future mathematics teachers, interwoven within the curriculum decisions contained in the Course Pedagogical Project of a Mathematics degree. The applied methodology was a qualitative approach of bibliographic and documental nature. The text introduces a reflection about the initial education, professional identity, curriculum, knowledge and expertise for teaching and the analysis of the Course Project. It is outstanding here, the dichotomy between educational principles of a critical and ethical teacher who is conscious of his social role and committed with teaching Mathematics so as to train critical individuals prepared to the citizenship exercise and the disarticulation between knowledge and expertise that are noted in the written curriculum units and/or syllabus of the subjects. Nevertheless, in the Course Project itself it becomes evident the consciousness of the dichotomy and the commitment to overcome it.

KEYWORDS: Initial Education. Curriculum. Teaching Professional Identity. Mathematics Degree.

Introdução

A constituição da identidade de um indivíduo ou de um grupo social é contínua e inerente a suas especificidades locais e sociais. Historicamente, a temática identidade tem sido foco central de pesquisas em diversas áreas do conhecimento: Sociologia, Filosofia, Psicologia, dentre outras, que lhe atribuem significados diferentes, mas, em suma, procuram estabelecer elementos para conhecer um indivíduo ou um grupo social (GUIMARÃES, 2014). No mundo moderno, em constante evolução e reconstrução, as discussões sobre o processo identitário do indivíduo,— sujeito social, histórico, político, psicológico, emocional, criativo, criador etc. — inserem-se em um contexto complexo de relações sociais, dentre as quais - do campo do trabalho e do emprego - as identidades profissionais (SILVA; AGUIAR; MONTEIRO, 2014).

Nosso interesse, aqui, limita-se às Identidades Profissionais Docentes – IPD, de futuros professores de matemática, constituídas nas relações e aprendizagens que ocorrem em sua formação inicial, pois essa etapa de formação é fundamental para a construção da identidade profissional do futuro professor, propiciando-lhe importantes significações sociais da profissão e a criação de uma imagem de si próprio — a de professor (PIMENTA, 1999).

Pimenta (1999) e Fiorentini (2005) asseveram que ao ingressar nas licenciaturas, *lócus* da formação inicial de professores, os estudantes já possuem saberes sobre o que é ser professor, advindas de suas experiências discentes, ao longo de sua vida escolar. No entanto, reconhecer-se futuro professor está intrinsecamente relacionado aos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores imbricados nos processos formativos, que estruturam e articulam a construção dos saberes-fazeres da profissão professor, que em uma licenciatura em matemática, para além dos saberes matemáticos, o discente aprende “um jeito de ser pessoa e

professor, isto é, um modo de conceber e estabelecer relação com o mundo e com a Matemática e seu ensino” (FIORENTINI, 2005, p. 110).

Este estudo, desenvolvido como atividade avaliativa da disciplina Aprendizagem para a Docência e Conhecimentos Profissionais para a Docência em Ciência e Matemática do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação em Ciências e Matemática - PPGECM, Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática - REAMEC, curso de doutorado, no qual a autora principal deste artigo foi aluna especial, insere-se neste contexto, no intuito de compreender as relações entre o ideário identitário e os saberes e conhecimentos inerentes a futuros professores de matemática, inclusos nas decisões curriculares contidas no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) - (UNEMAT, 2018) de uma Licenciatura em Matemática de uma universidade pública do estado de Mato Grosso, pois o currículo de uma formação inicial, corporificado em seu PPC, compreende as concepções, as visões de mundo nele contidas através dos saberes considerados necessários ao futuro professor (GUIMARÃES, 2014).

Investigar a IPD de futuros professores de matemática é uma das dimensões de nossa pesquisa de mestrado, em desenvolvimento (2019-2021) no Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEdu da Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT, intitulada Pedagogias Universitárias e a trajetória formativa de licenciandos em matemática de uma universidade estadual: inter-relacionando docência e discência que têm como *lócus* o curso de licenciatura em matemática, cujo PPC, registro escrito do currículo, analisamos como parte da pesquisa documental (GIL, 2008; FONSECA, 2002). Neste artigo, apresentamos um recorte dessa análise, a partir de uma abordagem metodológica qualitativa (MINAYO, 2002), visando responder as questões: Qual ideário identitário esta licenciatura almeja para seus egressos? Quais e como estão organizados os conhecimentos e/ou saberes eleitos essenciais na formação inicial dos futuros professores de matemática, neste curso, para alcançar tal construto de identidade?

Tendo como horizonte compreender as relações entre o ideário identitário e os saberes/conhecimentos estruturados no referido PPC, objetivo evidenciado no parágrafo quarto desta introdução, sistematizamos nossas reflexões em três momentos. No primeiro momento elaboramos uma breve contextualização teórica sobre currículo e identidade profissional docente. Breve porque não cabe, aqui, aprofundar discussões teóricas sobre tais temas, mas delinear as bases teóricas que nos alicerçam. No segundo momento dialogamos com Pimenta (1999), Mizukami

(2002), Tardif (2002), entre outros autores, sobre os conhecimentos e saberes intrínsecos ao exercício da docência. No terceiro apresentamos as tessituras constituídas a partir da análise documental, e nas considerações ensaiamos algumas reflexões sobre o currículo de uma licenciatura em matemática e sua contribuição para a constituição da identidade profissional dos futuros professores.

Identidade Profissional e Currículo

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira, às quatro da tarde. Ninguém nasce marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente.

Paulo Freire

O ato de constituir-se docente é um processo complexo e permanente como já afirmava o mestre Paulo Freire e está relacionado à construção social e cultural dos sujeitos, passando pelas concepções individuais de educação e formação. Mas essas concepções se alicerçam, se firmam ou se transformam através da formação profissional, inicial e/ou continuada, o que nos remete ao autor da epígrafe, pois o fazer-se e formar-se educador é tarefa permanente.

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, nº 9.394/1996, preconiza que a formação para a profissão docente deverá ocorrer em nível superior, em cursos de licenciatura plena, para o profissional que atuará na Educação Básica e, prioritariamente, em programas de mestrado e doutorado para a atuação na Educação Superior, artigos 62 e 66, respectivamente. A LDB é a lei maior da educação brasileira e dela se desdobram várias outras legislações (leis, decretos, portarias, etc.), que, hierarquicamente, sistematizam e regulam o ensino para atingir “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, p. 1). Nessa conjectura, os cursos de licenciatura ofertados por Instituições de Educação Superior - IES, *locus* da formação profissional de futuros professores para a Educação Básica, têm como documento basilar as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN, constantemente reelaboradas.

A LDB/1996 e seus desdobramentos foram constituídos em um Brasil pós-queda da ditadura militar, retomada da democracia e abertura ao mercado globalizado, momento que exigiu um repensar sobre todas as estruturas sociais, entre as quais a formação profissional em nível superior. Nesse sentido, as DCN — instrumentos normativos e regulatórios — foram implementadas com o objetivo de organizar e estruturar, em nível nacional, um percurso comum a todos os cursos de

formação de graduação de determinada área do conhecimento. Nesse rol, enquadram-se as licenciaturas — graduações de formação de professores para a Educação Básica — regidas pelas DCN gerais da formação de professores, e pelas DCN específicas da área a que o curso está relacionado (SCHNEIDER, 2007).

A primeira DCN geral de formação de professores, instituída em fevereiro de 2002, pela Resolução CNE/CP³ 01/2002, constituía um conjunto de princípios, diretrizes e orientações sobre o processo educacional e a organização curricular, no âmbito institucional e pedagógico das instituições, sob o discurso da superação do modelo tecnicista de organização curricular, visando uma formação prático-reflexiva, pois a formação técnico-instrumental proveniente dos modelos tecnicistas já não atendia ao ideário de professor necessário para o desenvolvimento social e educacional do país (SCHNEIDER, 2007; KRAHE, 2007; SOUZA, 2009).

Desde a promulgação da LDB de 1996 e a implementação da primeira DCN de formação de professores, em 2002, muitos foram os instrumentos normativos que direcionaram, compeliram e impulsionaram reformulações, reconstruções e reestruturações dos projetos formativos dos cursos de formação de professores. Assim, como toda norma, esses instrumentos buscaram regulamentar e impor, por meio de princípios, diretrizes e procedimentos amplos e gerais, concepções e relações com o conhecimento imbricadas a um perfil que se deseja formar, a um ideário de formação, de professor (SCHNEIDER, 2007). As DCN gerais, e também as específicas de cada área, são guias para elaborar os currículos e projetos formativos dos cursos e cabe às IES e aos seus sujeitos elaborá-los. Projetar quem e como se almeja formar e quais aprendizagens são necessárias para essa formação compete aos professores, tanto na construção do projeto pedagógico de um curso de graduação quanto de outros documentos intrínsecos à constituição deste, e exige que se posicionem epistemológica e politicamente. Assim, definir o como ensinar e aprender é um ato intencional, carregado das concepções de educação e de formação dos sujeitos elaboradores desse currículo, pois os cursos de formação, como afirma Moreira (2001, p. 43), são territórios “em que ocorrem disputas culturais, em que se travam lutas entre diferentes significados do indivíduo, do mundo e da sociedade, no processo de formação de identidades”.

Por sua vez, Silva (2005) considera o currículo um território de disputas, e ao estudar as Teorias do Currículo concluiu que

³ Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno.

o currículo é lugar, espaço e território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (SILVA, 2005, p. 150).

Concordamos com Moreira (2001) e Silva (2005)⁴ quando dizem que o currículo é um território de disputas, de relações de poder; é trajetória, um percurso, um discurso, além de defenderem que as palavras escritas não podem dimensioná-lo ou limitá-lo, pois, como um território, é composto de relações sociais, nas quais estão inclusas as concepções de mundo, de educação, de formação, de variados sujeitos que possuem suas próprias identidades. Porém, palavras escritas registram as decisões pedagógicas tomadas no contexto escolar, contempladas no projeto formativo quanto ao “o que ensinar, por que ensinar, como ensinar e como avaliar” (CESAR, 2015, p. 22). O PPC de um curso de graduação é o espaço que congrega as respostas a essas questões basilares, é registro escrito, testemunho do perfil, do ideário identitário de determinado profissional e do roteiro, da estrutura institucionalizada pensada, projetada para alcançá-lo (SCHNEIDER, 2007; BITENCOURT, 2014).

Nesse contexto, compreendemos o currículo dos cursos de formação de professores, corporificado no PPC, como um conjunto de conhecimentos e saberes que delineiam a constituição de aspectos sociais, políticos, éticos e culturais, que permeiam o construto identitário profissional do estudante durante sua formação inicial e que representam um ideário de profissional, de competências e habilidades inerentes ao futuro professor. Em suma, representam o perfil do egresso, pensado por um grupo de professores embasado em políticas educacionais, institucionais e governamentais previamente estabelecidas.

Conhecimentos e Saberes para a Docência

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.

Paulo Freire

Docência — do latim *docere* — significa ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender, e os primeiros registros desse termo na língua portuguesa datam do

⁴ Somos cientes de que esses autores discutem currículo na perspectiva da teoria pós-crítica, porém, foi a partir deles que se estruturaram as discussões na disciplina do doutorado, a partir do qual este artigo foi elaborado como atividade avaliativa, e os evidenciamos neste texto para contemplar as relações de poder e a abrangência do currículo também discutida por autores da teoria crítica.

início do século XIX (VEIGA, 2006). Nas palavras de Tardif e Lessard (2007, p. 8), a docência

[...] pode ser compreendida como uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu “objeto” de trabalho que é justamente outro ser humano, no modo fundamental de interação humana.

Para esses autores, a docência é uma atividade complexa, em que seus sujeitos — professores e estudantes — se inter-relacionam e se formam em um processo dialético de ensino-aprendizagem. Nesse processo, o professor é o orientador, mediador, colaborador na construção e aprendizagem de conhecimentos, valores, atitudes, formas de ser, de estar e se relacionar uns com os outros e com o mundo.

Nesse contexto, Tardif (2002), Pimenta (1999), Mizukami (2002, 2004), entre outros, asseveram que a docência é uma atividade profissional complexa, multifacetada, dinâmica, historicamente contextualizada, e, portanto, requer saberes específicos e formação profissional para exercê-la. E os autores questionam: quais são esses saberes, o lócus e os tempos da aprendizagem destes?

Mizukami (2002), embasada em Lee S. Shulman, considera o ensino a atividade fim da docência e fala sobre o que um sujeito precisa saber para ser professor:

a base de conhecimento para o ensino consiste de um corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições que são necessários para áreas de conhecimento, níveis, contextos e modalidades de ensino. Essa base envolve conhecimento de diferentes naturezas, todos necessários e indispensáveis para a atuação profissional (MIZUKAMI, 2002, p. 32).

A autora sintetiza essa base de conhecimento em três grandes grupos: conhecimento do conteúdo específico; conhecimento pedagógico geral; e conhecimento pedagógico do conteúdo, pontuando serem esses os conhecimentos essenciais ao trabalho docente, em qualquer nível de ensino. Pimenta (1999) e Tardif (2002) também se reportam a esses conhecimentos que definem a profissão docente e são passíveis de aperfeiçoamento e aprendizagem ao longo da formação profissional inicial e/ou continuada, mas os nomeia de saberes e lhes adiciona outro grande grupo, o dos saberes da experiência, construídos ao longo da vida pessoal e profissional. Por sua vez, Pimenta (1999) enfatiza que os saberes docentes englobam o conhecimento, os saberes pedagógicos e a experiência. E para Tardif (2002, p. 36),

[...] pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, dos saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

Essa definição do saber docente, concebida por Tardif (2002), é referência nas pesquisas sobre esse tema, justamente por sua abrangência, como apontam Neto e Costa (2016), em sua revisão bibliográfica, com base em estudos indexados na plataforma⁵ do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia - IBICT⁶.

Neto e Costa (2016) também relacionaram os autores recorrentes nas produções teóricas investigadas e as categorias que estabelecem para os saberes docentes, elaborando uma síntese descritiva dessas categorias. Neto e Costa inferem que as cinco categorias utilizadas por Maurice Tardif para definir o saber docente “são bastante abrangentes/extensivas, uma vez que as demais categorias de diversos autores acabam por se enquadrar em alguma medida nessas 5 categorias” (2016, p. 96). Aqui, nos deteremos a apresentar somente a síntese das cinco categorias⁷ dos saberes docentes concebidas por Maurice Tardif, pois, como evidenciado por Neto e Costa (2016, p. 91), estas, “em alguma medida”, compreendem as demais.

a) Saberes da formação profissional – São adquiridos nas instituições formadoras de professores. E subdividem-se em: Saberes das ciências da educação – que são os saberes científicos e eruditos da educação, adquiridos na formação de professores, e os Saberes pedagógicos – que são tidos através de concepções provindas de reflexões racionais que conduzem a sistemas representativos que orientam a prática educativa. b) Saberes disciplinares – São oriundos da formação acadêmica, que não estão ligados a saberes da educação, tais quais: Matemática, história, literatura, biologia, etc. c) Saberes curriculares – São adquiridos pelos professores ao longo da carreira; estão ligados aos saberes selecionados pela instituição escolar. “Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar” (TARDIF, 2014, p. 38). d) Saberes experienciais – Provindos das experiências dos professores quando do exercício de suas profissões. Emanam da própria experiência prática, e, portanto, podem ser também denominados de saberes práticos.

⁵ Esta plataforma indexa conteúdos de vários repositórios das grandes universidades do Brasil e de outros países, somando cerca de 1.700.000 de trabalhos de diversos tipos: dissertações, teses, artigos, trabalhos de conclusão de curso, livros, capítulos de livros, relatórios científicos, etc. (NETO; COSTA, 2016).

⁶ Os estudos de Neto e Costa (2016) analisaram 118 estudos (49 dissertações, 37 artigos, 17 teses, nove artigos de eventos e seis TCC), selecionados a partir do descritor “saberes docentes”, nos quais Maurice Tardif é referenciado em 90 deles e citado 4.677 vezes.

⁷ Na descrição, os autores agrupam os saberes das ciências da educação e os saberes pedagógicos na categoria saberes da formação profissional, por isso são descritas quatro categorias e não cinco.

Assim, ancorados nas reflexões sobre saberes docentes de Maurice Tardif podemos inferir que os saberes da docência são constituídos a partir das ciências da educação, do conhecimento das áreas específicas e das experiências dos sujeitos (na condição de estudantes e de professores) que significam e contribuem para a compreensão da trama de relações que envolvem a complexidade do processo de ensino-aprendizagem. Isto porque os saberes dos professores são conhecimentos contextualizados em determinada “realidade social, materializada por meio de um processo formativo, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada que constituem o saber dele” (TARDIF, 2002, p. 16).

Em adendo a este estudo, e à pesquisa maior que o contempla, entendemos os saberes como “um tipo amplo de conhecimento”, conhecimentos historicamente produzidos que, significados e experienciados na relação com o outro, tornam-se um saber. “Em suma, saber é um conhecimento em mobilização e em reflexão que, através da experiência, torna-se significativo para o sujeito” (BITENCOURT, 2017, p. 67). Assim, na análise do PPC, buscamos identificar e compreender quais são e como estão organizados os conhecimentos historicamente produzidos, como estão constituídos os delineamentos pedagógicos para que se tornem saberes inerentes aos futuros professores de matemática formados pela licenciatura investigada.

Tessituras de uma Licenciatura em Matemática

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível Superior, em curso de Licenciatura.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

O curso cujo PPC analisamos é uma das três licenciaturas em matemática que englobam o rol de 67 cursos de graduação presenciais, 43 bacharelados e 24 licenciaturas, ofertados por uma universidade pública, *lócus* da pesquisa, que objetiva, através de suas atividades fins, o ensino, a pesquisa e a extensão, além de promover a integração entre o saber e o mundo do trabalho, visando à formação de profissionais capacitados ao exercício da investigação e do magistério em todas as áreas do conhecimento (UNEMAT, 2018).

Essa licenciatura⁸, responsável por formar profissionalmente professores para a Educação Básica, como evidenciado na epígrafe que introduz esta seção, iniciou

⁸ Escolhemos o Curso de licenciatura em Matemática do Campus de Cáceres em detrimento dos outros dois cursos de licenciatura em Matemática ofertados pela mesma instituição, por ser este, o mais antigo e também por ser originário de um antigo curso de Licenciatura Curta em Ciência.

suas atividades como licenciatura plena no ano de 1990, e em seus 30 anos de existência foi reestruturada e repensada diversas vezes para atender aos aspectos legais e também às demandas sociais. A última reestruturação, elaborada sob a égide das normas internas da IES, da Legislação Nacional, principalmente por ser uma licenciatura da área da Matemática, pautou-se na Resolução CNE/CES nº. 03/03 – que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática (BRASIL, 2003), e em consonância com a Resolução CNE/CES nº. 02/2015, que define as DCN para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada (BRASIL, 2015), e também com a Resolução nº 1, de 09/08/2017, que altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2/2015 (BRASIL, 2017), além das DNC para a Educação Básica. Todos esses documentos orientativos foram o alicerce da reelaboração do PPC da licenciatura em Matemática, reelaborado no ano de 2017 e implantado em 2018 (UNEMAT, 2018), sendo este nosso objeto de estudo.

Para responder nossos questionamentos sobre qual ideário identitário essa licenciatura almeja para seus egressos, e quais e como estão organizados os conhecimentos e/ou saberes eleitos essenciais na formação dos futuros professores de matemática nesse curso para alcançar tal construto de identidade, nos dedicamos à leitura atenta das 106 páginas do PPC e de todos os documentos citados no parágrafo anterior. Nessa ação, buscamos, nas palavras escritas, na organização do texto, nos quadros apresentados, entre outros elementos, as referências sobre quais características, habilidades, conhecimentos e saberes se espera que o profissional adquira, desenvolva e aprenda em sua trajetória formativa nesse curso.

Salientamos que as tessituras⁹ do PPC estão estruturadas em 15 títulos, e no título 6 o conteúdo versa sobre o perfil do egresso, espaço principal de identificação do ideário identitário no PPP e nas DCN (SCHNEIDER, 2007), almejando que

[...] o egresso tenha uma visão holística do conhecimento procurando estabelecer relações entre a matemática e as outras ciências, entre o conhecimento científico e o escolar, entre a Educação Matemática e Prática Pedagógica. Assim, a formação propiciada pelo Curso de Matemática deve possibilitar ao futuro educador a desenvolver uma consciência do papel político e social a ser exercido na escola e na sociedade; contribuindo para que o ensinar Matemática seja a de

⁹ Escolhemos o termo tessituras por compreendermos que este consegue desvelar e dimensionar que a composição, organização e estrutura de um PPC carregam em si marcas, significados, motivos de ser, de um ideário, em um espaço-tempo, como um conjunto de notas musicais de uma bela canção.

formar indivíduos críticos preparados para o exercício da cidadania (UNEMAT, 2018, p. 28).

Nessa perspectiva de perfil do egresso, o curso assume um ideário formativo no contexto da racionalidade prático-reflexiva (BITENCOURT, 2014; SOUZA, 2009; KRAHE, 2007), visando formar um profissional para o exercício de uma docência crítica, formativa, cidadã e, acima de tudo, consciente. Outras informações registradas no PPC também evidenciam esse ideário almejado, e Bitencourt (2014, p. 92) assevera que a partir da missão/objetivo do curso explicitado no PPC, entre outros aspectos que congreguem um ideário, “demonstra-se qual professor se quer formar”.

Nesse contexto, em todo o texto do PPC analisado é possível observar inferências sobre formar um professor prático-reflexivo, por exemplo, na descrição do objetivo do curso: “à formação do sujeito pedagógico, cultural, étnico, social e psicológico no contexto educacional” (UNEMAT, 2018, p. 27). Um profissional que, pautado na ação-reflexão-ação, possa desenvolver práticas contextualizadas que tenham a escola como um espaço de mudanças e transformação social (SOUZA, 2009).

As pesquisas sobre formação de professores de matemática, que tangenciam as relações entre os projetos formativos e as orientações curriculares prescritas em documentos oficiais (SOUZA, 2009; FIORENTINI, 2005; PIRES, 2015; GATTI, NUNES, 2009; MOREIRA, 2012; BITENCOURT, 2014), apontam que o ideário de formação na perspectiva da racionalidade prático-reflexiva é uma constante nos currículos prescritos, principalmente no que tange ao perfil do egresso, nos cursos de licenciatura em matemática, pois esta é uma das diretrizes presentes nas DCN de formação de professores, em todas as suas versões e atualizações, desde sua instituição em 2002 (SCHNEIDER, 2007) e se faz presente também na recentemente aprovada, Resolução nº 02/2019/CNE/CP (BRASIL, 2019), que institui as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), para a qual os cursos de formação de professores têm o prazo até 2021 para procederem as devidas adequações e reformulações, se necessário.

Moreira (2012), Pires (2015) e Bitencourt (2014) afirmam que, embora os cursos de formação de professores de matemática, em seus projetos formativos, explicitados nos PPC - os currículos prescritos, apresentem um ideário de formação na perspectiva da racionalidade prático-reflexiva, a estruturação curricular não

contempla tal perspectiva de formação. Krahe (2007), ao investigar historicamente a formação de professores na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob a perspectiva das políticas educacionais pós-década de 1990 (LDB/1996, DCNs), evidenciou a coexistência de dois modelos de racionalidade nos projetos formativos das licenciaturas: a racionalidade técnica instrumental e a racionalidade prático-reflexiva.

Portanto, buscamos identificar, nas tessituras do PPC, objeto deste estudo, se os conhecimentos eleitos essenciais na formação dos futuros professores de matemática e a organização e estruturação destes, no delinear de um projeto formativo na constituição dos saberes profissionais docentes, possibilitam visualizar a perspectiva de uma formação prático-reflexiva.

Seguindo as diretrizes legais vigentes, elencadas anteriormente, o projeto formativo do curso, nosso lócus, é organizado no PPC a partir de três unidades curriculares: Formação geral/humanística de disciplinas, Formação Específica Profissional, Estágio e TCC e Formação Complementar. Estas, subdivididas em 43 disciplinas obrigatórias e uma eletiva, totalizam 2.910 horas-aula, distribuídas em oito semestres, sendo este o tempo mínimo de integralização do curso. As disciplinas, e também as atividades acadêmico-científico-culturais, estão organizadas a partir de um sistema de créditos, em que cada crédito equivale a 15h e pode ser atribuído a diferentes atividades, conforme consta na Figura 1.

Figura 1 – Distribuição da Carga Horária por Campo de Atividade

	CAMPO						TOTAL
	T	P	L	C	D	AC	
Créditos	128	26	11	8	21	14	208
Carga Horária (h)	1920	390	165	120	315	210	3.120
%	61,5	12,6	5,3	3,8	10,1	6,7	100,0

Obs.: Teoria – T; Prática – P; Laboratório – L; Campo – C; Distância – D; Atividade Complementar – AC.

Fonte: Imagem retirada do Projeto Pedagógico de Curso (2018, p. 32).

Na Figura 1 fica evidente uma característica da racionalidade técnico-instrumental, pois, dos 208 créditos, 128 são reservados para conhecimentos teóricos em detrimento de apenas 26 para atividades práticas, demonstrando predominância da teoria em detrimento da prática. E o modelo de formação pautada no “acúmulo de conhecimentos ditos teóricos para posterior aplicação ao domínio da prática” (MIZUKAMI, 2002, p. 13) concebe um professor detentor e transmissor do conhecimento a seus estudantes, sendo condizente com a racionalidade técnico-instrumental e contraditória a racionalidade prático-reflexiva.

Nessa perspectiva dos conhecimentos inerentes aos futuros professores, Souza (2009), Fiorentini (2005), Gatti e Nunes (2009) entre outros pesquisadores, divergem em nomenclaturas, mas convergem quanto aos conhecimentos necessários à docência evidenciados por Mizukami (2002): Conhecimento Pedagógico Geral — conhecimentos relacionados à ação docente, processo de ensino-aprendizagem; Conhecimento do Conteúdo Específico — conhecimento próprio da área, conhecimento matemático; e o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo — conhecimento, a prática do ensino da matemática, o como planejar o ensino da matemática de modo a contextualizá-lo (SOUZA, 2009). Assim, analisando as 43 disciplinas (objetivo, ementa, bibliografia básica, bibliografia complementar) obrigatórias do PPC, as subdividimos nesses três grandes grupos de conhecimentos e observamos que a perspectiva da racionalidade técnica se mantém na estruturação dos conhecimentos no PPC, pois 47,42% da carga horária do curso é destinada aos conhecimentos de conteúdo específico, os conhecimentos específicos da área da matemática e áreas afins.

Conforme já mencionamos, o PPC aqui analisado foi estruturado sob as diretrizes de formação de professores: institucionais, estaduais e nacionais. Salientamos que algumas diretrizes são de caráter impositivo, outros mais sugestivos e, em alguns casos, contraditórios. Junior (2019) evidencia essas contradições ressaltando que a DCN específica de formação de professores de matemática continua sendo a implementada pela Resolução CNE/CES 2/2003, a qual define: “os conteúdos curriculares mínimos dos cursos de bacharelado e licenciatura em matemática” (JUNIOR, 2019, p. 4). Esse fato mostra-se um contrassenso: de um lado temos as DCN gerais que preveem uma formação prático-reflexiva voltada à ação-reflexão-ação; de outro, um documento que regula e determina os conteúdos mínimos para cursos de matemática de bacharelado e licenciatura. Isso vai na contramão das pesquisas da área da formação de professores e das próprias políticas educacionais, mantendo a ideia de que a formação de professores é um adendo aos cursos de bacharelados, e concebendo currículos, a exemplo do analisado, extremamente voltados à área específica da matemática (MOREIRA, 2012).

Há uma estrutura tradicional na organização dos conteúdos dos currículos dos cursos de formação de professores de matemática, diz Pires (2015). Gatti e Nunes (2009), analisando os PPCs de 31 licenciaturas em matemática, evidenciam a fragmentação e a desarticulação generalizada entre as disciplinas que compõem

as estruturas curriculares desses PPCs. Bitencourt (2014) também identificou a fragmentação, a separação, a dicotomia teoria e prática, conhecimento específico e conhecimento pedagógico, racionalidade técnico-instrumental e racionalidade prático-reflexiva. Essa é a realidade do currículo escrito, em análise, pois os 34,02% relegados aos Conhecimentos Pedagógicos de Conteúdo começam a aparecer, na estrutura curricular, somente na segunda metade do curso, na contramão dos conhecimentos específicos que são todos concentrados na primeira metade do curso e chegam a zerar, no último semestre, sendo estas características da racionalidade técnico-instrumental (BITENCOURT, 2014; PIRES, 2015).

No que tange ao último agrupamento — Conhecimentos Pedagógicos Gerais —, nesse grupo estão as disciplinas relacionadas aos fundamentos da educação: sociologia, filosofia, psicologia, disciplinas extremamente importantes para a formação de professores, pois possibilitam compreender as imbricações entre as relações sociais e os processos de ensinar e aprender (SOUZA, 2009), mas no PPC analisado representam apenas 10% da carga horária total do curso, e não fica evidente, no texto, a inter-relação dessas disciplinas com os outros conhecimentos.

Em tempo, em nosso objetivo geral tencionamos compreender as relações entre o ideário identitário profissional almejado para os futuros professores e os conhecimentos e saberes estruturados no PPC do curso de licenciatura em matemática, lócus do estudo. Nesse sentido, retomando a compreensão já evidenciada de que os saberes são conhecimentos significados e mobilizados pelos sujeitos através de suas experiências e significações, buscamos identificar, na estrutura do PPC, quais os espaços foram reservados para que os futuros licenciandos experienciem a docência. Entendemos que os futuros professores podem significar os conhecimentos também a partir de suas experiências discentes (PIMENTA, 1999), mas nosso objeto de análise é o PPC, na qualidade de registro escrito de um projeto formativo do profissional professor.

Nesse contexto, no PPC em questão, são reservados 23 créditos¹⁰, equivalentes a 345 horas para a realização de atividades práticas, subdivididas entre as disciplinas de Estágio Supervisionado I, II, III e IV, 90 horas, Didática da Matemática, 30 horas, Seminário 15 horas, Prática de Ensino da Educação Matemática I e II, 90 horas, e Eletivas I, II e III, 90 ou 120, porque, no rol das eletivas, a carga horária prática das disciplinas variam. Descartamos a carga horária das

¹⁰ São somente 23 créditos, embora a figura, retirada do PPC, evidencie um total de 26 créditos, que totalizariam 390 horas.

eletivas, pois, no PPC há um rol de 16 disciplinas distintas entre si, inclusive quanto à categoria de conhecimento, mas apenas quatro integralizam a carga horária total do currículo. Não fica muito claro no PPC como é feita a escolha destas eletivas e de quanto em quanto tempo elas são alteradas, por este motivo elas não foram consideradas.

Assim, as disciplinas que contemplam as 225 horas práticas, destinam-se a apresentar aos licenciandos as teorias sobre os processos de ensino e aprendizagem dos conhecimentos matemáticos, relação teoria e prática, sobre o contexto escolar e a promoção da transformação desses conhecimentos em saberes, possibilitando aos licenciandos que experienciem o processo de ser professor, a construção, o planejamento e a interação com o ambiente escolar, tudo sob a orientação e mediação do professor formador (MIZUKAMI, 2002).

Desse modo, as estruturas do PPC analisado também apresentam um projeto formativo na perspectiva da racionalidade prático-reflexiva, mas são 225 horas de carga horária destinadas a essas disciplinas, na contramão de 1.380 horas destinadas a conhecimentos específicos, totalmente teóricos. Fato que enquadra a licenciatura, lócus, no contexto das discussões sobre a formação de professores no âmbito brasileiro e latino-americano (PIRES, 2015), que apontam que os cursos de formação de professores têm relegado aos estudantes a incumbência de relacionar teoria e prática, imbricados em uma busca pessoal e solitária, caso pretendam se tornar profissionais críticos e reflexivos, agentes transformadores da sociedade (MOREIRA, 2012; BITENCOURT, 2014; JUNIOR, 2019). Mas como esperam que os licenciando futuros professores o façam, quando nem as políticas educacionais e nem os cursos de formação conseguem? Todos os pesquisadores evidenciados no texto até aqui comungam da ideia de que é preciso romper com as dualidades presentes nos projetos de formação, pois a sociedade precisa de cidadãos críticos e reflexivos, no entanto é necessário para isso uma formação que dê conta de formar cidadãos críticos, reflexivos, conscientes do seu lugar na sociedade e no mundo (SOUZA, 2015).

Em suma, os conhecimentos e os saberes estruturados e configurados no PPC (2018) carregam em si as condições e potencialidades enquanto projeto formativo para futuros professores de matemática, mas não para alcançar o ideário identitário proposto para o egresso: profissional prático-reflexivo. Esse currículo prescrito está imbricado nas relações de poder das políticas educacionais, fazendo com que nele coexistam duas racionalidades contraditórias — racionalidade técnico-

instrumental e racionalidade prático-reflexiva (KRAHE, 2007; PIRES, 2015), assim, os projetos formativos compartmentam-se em dois grandes blocos de formação — teoria e prática — perpetuando essa dicotomia.

Refletindo sobre as possibilidades de uma nova estrutura nas licenciaturas em matemática, Moreira (2012) afirma que, embora legislações que regulamentam os currículos das licenciaturas tenham sido modificadas e reestruturadas na tentativa de superar esses modelos nomeadamente 3+1, “a licenciatura saiu do 3+1, mas o 3+1 ainda não saiu da licenciatura” (p. 1.137). Nesse mesmo sentido, Gatti (2014, p. 39) esclarece que nesses cursos se oferece

apenas um verniz superficial de formação pedagógica e de seus fundamentos que não pode ser considerado como realmente uma formação de profissionais para atuar em escolas na contemporaneidade.

A autora, além de outros pesquisadores (FIORENTINI, 2005; KRAHE, 2007; PIRES, 2015; SOUZA, 2009; BITENCOURT, 2014), assevera que a formação, como está posta, não funciona; precisa ser repensada estruturalmente para possibilitar a superação das dicotomias entre teoria e prática, conhecimento pedagógico e conhecimento específico. O primeiro passo é reconhecer que existe esse distanciamento, e no PPC analisado é evidente a preocupação “em superar a dicotomia posta na maioria dos cursos de licenciatura, relegar a formação pedagógica em detrimento da específica” (UNEMAT, 2018, p. 22). Deste modo, inferimos que o curso de matemática, lócus desta pesquisa, tem a intencionalidade de construir um projeto formativo integrador, oportunizando a formação de professores em uma perspectiva prático-reflexiva. A oportunidade de galgar passos nesse caminho, está no horizonte, pois a publicação da DCN de formação de professores, Resolução nº 02/2019/CNE/CP (BRASIL, 2019), implica a eminente reformulação, até 2021, de todos os currículos dos cursos de formação de professores.

Algumas Considerações

Todo amanhã sobre que se pensa e para cuja realização se luta, implica necessariamente o sonho e a utopia. Não há amanhã sem projeto, sem sonho, sem utopia, sem esperança, sem o trabalho de criação e desenvolvimento de possibilidades que viabilizem a sua concretização.

Paulo Freire

Ao finalizarmos a análise, refletindo sobre a articulação dos saberes, descrita no PPC de uma licenciatura, a impressão que fica é de utopia, aquela pensada a

partir dos dizeres de Paulo Freire na epígrafe acima, pois o ideário de profissional docente que se almeja é necessário nas salas de aula, mas constituir-lo é uma tarefa muito maior do que letras, palavras ou frases possam dimensionar. Essa tarefa passa pela concepção de currículo de Silva (2005), e como tal depende da formação social e histórica dos sujeitos imbricados nos processos de ensino e aprendizagem que ocorrem na formação inicial. Depende também dos saberes experienciais, contemplados a partir de Pimenta (1999), pois cada sujeito já tem sua concepção do que é e de como ser professor a partir de suas vivências e experiências como estudante.

Como explanamos ao longo do texto, os conhecimentos configurados e estruturados no PPC analisado carregam em si limitações para a consolidação do ideário identitário almejado para o egresso, porém, compreendemos que a identidade profissional de professores é intrínseca à complexidade do tema formação de professores e suas multidimensionalidades. Tentamos evidenciar, neste estudo, a necessidade de um profundo repensar sobre os aspectos essenciais da formação de professores, como vem sendo apontado em importantes pesquisas há alguns anos.

Pires (2015) assevera que as diretrizes impositivas, orientativas ou sugestivas, que configuram o rol das políticas públicas educacionais, tendem sempre, a recomeçar do zero, implicando em muitas reformulações seguidas. Para Bitencourt (2014), essa sobrecarga de reestruturações e reformulações acarretam um desestímulo para pensar o projeto de formação docente que se almeja, pois mal é findada a elaboração de um projeto, surge uma nova diretriz, uma nova determinação, como é o caso do PPC analisado, implantado em 2018, e já no final de 2019 foi promulgada nova DCN. Nesse sentido, Pires (2015) afirma que é necessário romper com essa velha prática de políticas isoladas; é necessário um projeto formativo de base nacional.

Em específico sobre a formação de professores de matemática, Fiorentini e Oliveira (2013, p. 935) asseveram que “é necessário adotarmos posturas que apontem para uma visão mais integradora do curso, sem deixar de aprofundar, numa perspectiva multirrelacional, epistemológica e histórico-cultural, o conteúdo específico”. Então, não se trata de mais disciplinas relacionadas a essa ou àquela categoria do conhecimento, mas sim, pensar em um projeto formativo contextualizado, integrador, que possibilite ao futuro professor ser um cidadão crítico, e também formar outros cidadãos críticos.

Ao encerrar este escrito estamos cientes de que para uma discussão ampliada sobre currículo e as imbricações deste na constituição da identidade do futuro professor é necessário um aprofundamento epistemológico sobre essa temática. Mas considerando a Resolução nº 02/2019/CNE/CP (BRASIL, 2019) e a iminência de novas reformulações curriculares, acreditamos que este estudo possa contribuir para as discussões e reflexões na/para a construção/reconstrução de um projeto, de uma utopia, de um ideário profissional de futuros professores, pois um olhar sobre o que está posto possibilita conhecer suas fragilidades e também suas potencialidades.

Referências Bibliográficas

BITENCOURT, Lóriége Pessoa. **Aprendizagem da docência do professor formador de educadores matemáticos**. Curitiba: CRV, 2017.

BITENCOURT, Lóriége Pessoa. **Pedagogia Universitária potencializada no diálogo reflexivo sobre Educação Matemática**: quando três gerações de educadores se encontram. 268 f. 2014. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

BRASIL. **Lei nº. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 17 de fev. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº. 2**, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12991>. Acesso em 06 de fev. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CES nº. 3**, de 18 de fevereiro de 2003. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Matemática. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12991>. Acesso em 06 de fev. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº. 1**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12991>. Acesso em 06 de fev. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº. 2**, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12991>. Acesso em 06 de fev. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº. 1**, de 9 de agosto de 2017. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12991>. Acesso em 06 de fev. 2020.

CESAR, Edilaine. **A produção acadêmica em currículo no Brasil (2004 – 2013)**. 123 f. 2015. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo/SP, 2015.

FIORENTINI, Dario. A Formação matemática e didático-pedagógica nas disciplinas da Licenciatura em Matemática. **Revista de Educação** (Campinas), Campinas, SP, v. 1, n. 18, p. 107-115, 2005.

FIORENTINI, Dario; OLIVEIRA, Ana Tereza de Carvalho Correia de. O lugar das matemáticas na Licenciatura em Matemática: que matemáticas e que práticas formativas? **Bolema**. Boletim de Educação Matemática (UNESP. Rio Claro. Impresso), v. 27, p. 917-938, 2013.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6 Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GATTI, Bernardete Angelina; NUNES, Marina Muniz Rossa. Formação de Professores para o Ensino Fundamental: Estudo de Currículos das Licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas. **Textos FCC**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2009, vol. 29, p. 1-160.

GATTI, Bernardete Angelina. A Formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. São Paulo: **Revista USP**, n 100, dez./fev. 2014.

GUIMARÃES, Yara Araújo Ferreira. **Identidade Curricular na formação inicial de professores de física**. 511 f. 2014. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2014.

JUNIOR, Ronaldo Antonio Gollo. Diretrizes curriculares para formação de professores de matemática – o estado em ação. In: Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática, 23, 2019. São Paulo, SP. **Anais...** São Paulo: Universidade Cruzeiro do Sul, Campus Anália Franco, 2019, p. 1 – 13. Disponível em <www.eventos.sbem.com.br/>. Acesso em 06 de fev. 2020.

KRAHE, Elizabeth. D. Sete décadas de tradição ou a difícil mudança de racionalidade da Pedagogia Universitária nos currículos de formação de professores. In: FRANCO, M. E. D.; KRARE, E. D. (Orgs.). **Pedagogia Universitária e Áreas de Conhecimento**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007. p. 27-38.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2002.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. In: **Revista do centro da educação**. Edição 2004 - vol.29, nº 02.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Currículo, cultura e formação de professores. **Educar**, Curitiba, Editora da UFPR, n. 17, 2001, p. 39 – 52.

MOREIRA, Plínio Cavalcanti. 3+1 e suas (In)Variantes (Reflexões sobre as possibilidades de uma nova estrutura curricular na Licenciatura em Matemática). Rio Claro (SP): **Revista Bolema**, v. 26, n. 44, p. 1137-1150, dez. 2012.

NETO, Viana Patrício Barbosa; COSTA, Maria da Conceição. Saberes docentes: entre concepções e categorizações. **Tópicos Educacionais** (UFPE). Recife/PE. n. 2. jul./dez. 2016, p. 76-99.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org). **Saberes pedagógicos atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999, p. 15- 34.

PIRES, Célia Maria Carolino. Investigações, Políticas e Práticas Curriculares. Panorama da Organização e Desenvolvimento Curricular de Matemática no Brasil. In. 3º Fórum Nacional sobre Currículos de Matemática, **Anais**, 2015, p. 8 -16. Disponível em <www.eventos.sbem.com.br/>. Acesso em 06 de fev. 2020.

SILVA, Maria da Conceição Valença; AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho de; MONTEIRO, Ivanilde Alves. Identidade profissional docente: interfaces de um processo em (re)construção. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 32, n. 2, p.735-758, maio/ago. 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2ª ed., 9ª reimp., Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores da Educação Básica**: das determinações legais às práticas institucionalizadas. 2007. 209 f. Tese (Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

SOUSA, Josimar de. **A construção da Identidade Profissional do professor de matemática no projeto de licenciaturas parceladas da UNEMAT/MT**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP/SP, 2009.

SOUSA, Josimar de. A formação dos professores de matemática: conceito e construtos. In: SOUSA, J.; CEVALLOS, I. (Orgs). **A formação, a atuação e os desafios profissionais do professor**. Curitiba: CRV, 2015, p. 67 – 89.

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

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

UNEMAT, **Projeto Pedagógico do Curso de Matemática**, 2018/2. Disponível em: <http://caceres.unemat.br/portal/matematica/>. Acesso em 17 de fev. 2020.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência Universitária na Educação Superior. In: RISTOF, D.; SEVEGNANI, P. (Org.). **Docência na Educação Superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006, Coleção Educação Superior em Debate, v. 5, p. 85-96.

Submetido em junho de 2020.

Aceito em setembro de 2020.

