

O CONCEITO DE IDENTIDADE E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA

THE CONCEPT OF IDENTITY AND ITS CONTRIBUTION TO THE CONTINUING EDUCATION OF MATHEMATICS TEACHERS

Andréa Souza de Albuquerque¹ 

Tadeu Oliver Gonçalves² 

Resumo

O objetivo deste artigo foi apresentar o conceito de identidade a partir dos autores: Hall (2004), Ciampa (2007) e Dubar (2006), e dos autores que discutem a formação continuada, como Nóvoa (1992;1999); Veiga (2008); Cunha (2013), dentre outros, levando em consideração o conceito de identidade como possibilidade de contribuição nos processos de formação continuada de professores de matemática. A metodologia de abordagem qualitativa de pesquisa, utilizou-se como instrumento de produção das informações além dos estudos dos teóricos a realização de entrevistas e a aplicação de questionários com professores de matemática da rede pública municipal de educação da cidade de Belém sobre sua identidade profissional. O estudo identificou o perfil profissional dos professores de matemática, os motivos da escolha profissional, e as mudanças na concepção sobre a profissão ao longo do tempo o que reconfigura sua identidade profissional. Os resultados indicam que durante o processo de formação continuada a partir do estudo de si, o professor, habilita-se a melhor se compreender e a transformar-se, possibilita ainda modificar a prática docente. Os programas de formação continuada podem utilizar-se deste conceito para reformularem suas propostas, uma vez que investigar a identidade docente possibilita reflexão sobre os percursos formativos e de transformação dos conhecimentos e práticas docentes, crenças e concepções, relacionadas a atuação prática docente no ensino de matemática.

Palavras-chave: Identidade. Formação Continuada. Professores de Matemática.

Abstract

The objective of this article was to present the concept of identity from the authors: Hall (2004), Ciampa (2007) and Dubar (2006), and the authors who discuss the continuing education, such as Nóvoa (1992; 1999); Veiga (2008); Cunha (2013), among others, considering it as a possibility of contribution in the processes of continuing education of mathematics teachers. The methodology of a qualitative research approach was used as an instrument of information production, conducting interviews and applying questionnaires with mathematics teachers from the municipal public education network. The study identified the professional profile of mathematics teachers, the reasons for the professional choice, and changes in the conception of the profession over time, which reconfigures their professional identity. The results indicate that during the process of continuing education based on the study of oneself, the teacher, enables himself to better understand himself and to transform himself, also making it possible to modify the teaching practice. Continuing education programs can use this concept to reformulate their proposals, since investigating the teaching identity enables reflection on the training paths and the transformation of teaching knowledge and practices, beliefs and conceptions, related to practical teaching performance in teaching mathematics.

Keywords: Identity. Continuing Education. Mathematics Teachers.

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal do Pará.

² Doutor em Educação Matemática pela Universidade Estadual de Campinas (2000). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM/IEMCI/UFPA). Universidade Federal do Pará. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática – Rede Amazônica De Educação Em Ciências e Matemática (REAMEC).

Introdução

Tratar sobre a identidade profissional, na perspectiva da docência, importa considerar enquanto resgate contextual dos processos que levaram os docentes a chegar nesta escolha profissional, seu contexto familiar, pessoal e os interesses ao longo do tempo que se encaminharam para buscar uma formação na área da educação matemática.

O objetivo desse trabalho foi analisar o conceito de identidade a partir de três perspectivas, com base na abordagem dos autores: Hall (2004), Ciampa (2007) e Dubar (2006), e identificar, a partir do ponto de vista dos professores de matemática, as transformações ocorridas no desenvolvimento da identidade profissional, com base neste conceito e sua contribuição nas reflexões durante práticas de formação continuada de professores de matemática. As questões norteadoras do estudo foram: o que motivou os professores de matemática a escolherem a profissão docente? Hoje dariam continuidade a esta opção profissional? De que forma se construiu a identidade profissional docente e quais as mudanças ocorridas no decorrer da docência?

No tocante ao aspecto metodológico, utilizamos o estudo descritivo analítico configurado em uma abordagem qualitativa, conforme prescrevem Lüdke e André (1986). Por adotar a abordagem qualitativa, a pesquisa utilizou como instrumentos de coleta questionários e entrevistas com 10 (dez) professores de matemática que participavam dos cursos de formação continuada ofertados pela Rede Municipal de Educação de Belém, Pará.

Diante desse percurso, o aprofundamento se deu por meio de estudos acerca do conceito de identidade, compreendida como interação entre os sujeitos e sua trajetória pessoal e social, conforme as perspectivas de Hall (2004), Ciampa (2007) e Dubar (2006).

Assim, partimos da concepção de identidade como algo em constante processo de transformação com o objetivo de identificar o perfil profissional dos professores de matemática, além de identificar as motivações que os levaram a escolher esta profissão e se desejam continuar a atuar. Além do perfil, os professores foram entrevistados para que se verificasse o seu posicionamento sobre as transformações na concepção sobre: a construção da identidade profissional, a profissão docente, e as mudanças ocorridas neste percurso.

O presente artigo é fruto de uma pesquisa realizada com professores de matemática identificados com a inicial P de professor, seguido de uma numeração (P1; P2 e assim por diante). Partindo da análise das entrevistas sobre o sobre as transformações na construção da identidade profissional, da profissão docente, e as mudanças ocorridas neste percurso foi possível identificar em cada um dos depoimentos, falas que possuem sentidos e significados expressivos para a questão desta pesquisa.

Os resultados dos questionários e entrevistas foram analisados com utilização da técnica de análise de conteúdo, categorial, segundo Bardin (1977), elegendo como unidade de registro o tema identificado. A análise foi procedida com a exploração do *corpus*, constituído das respostas as perguntas formuladas aos sujeitos, agrupadas as respostas de forma a atender aos objetivos deste estudo. Para codificação consideramos as recorrências absolutas das subcategorias pertencentes a cada categoria, sua frequência e número de respondentes, para possibilitar inferências e interpretações, com aporte do referencial teórico e das falas significativas dos sujeitos.

A pesquisa é parte integrante de estudos desenvolvidos no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas da Universidade Federal do Pará (UFPA), que trata da formação de professores de matemática.

O trabalho está estruturado da seguinte forma, inicialmente tratou-se do conceito de Identidade; em seguida no panorama da formação continuada de professores de matemática da rede municipal de educação de Belém; seguindo com o perfil dos professores de matemática e a identidade dos professores de matemática com base nos relatos sobre a escolha profissional, com análises das respostas obtidas fruto das entrevistas e aplicação dos questionários a dez docentes da Rede Municipal de Educação de Belém, sendo ao final indicada as considerações finais do estudo.

O Conceito de Identidade

A partir da Psicologia Social, Ciampa (2007) realiza estudos a fim de compreender a identidade do sujeito e demonstra o contínuo processo de transformação por que este passa ao longo da vida. Inicialmente o autor constrói o conceito de identidade, a partir do momento em que nascemos, onde somos representados por um nome, que nos diferencia dentro do contexto familiar e o sobrenome é o que nos inclui, o que nos referencia, enquanto membros de um determinado grupo social familiar.

Dentre estas identificações é importante assinalar a identificação profissional, objeto de análise neste trabalho. O nome, neste sentido, está relacionado a uma ação: ser lavrador, bancário, sambista, é expressa por substantivos e por adjetivos, correspondentes a um fazer coletivo que constroem nossas identidades. O nome, para ser identidade precisa estar relacionado a um trabalho, a uma ação, com relação. (CIAMPA, 2001)

A identidade, assim compreendida, é consequência das relações que se dão, e também das condições dessa relação. Identidade é algo que está em um contínuo processo, sempre em transformação; é diferença e igualdade, visto que há aspectos que nos igualam e nos diferenciam dos outros. (CIAMPA, 2001).

Neste sentido, o professor de matemática como membro de um grupo de professores tem uma identificação enquanto membro de um grupo profissional. Neste sentido, seu nome está relacionado a uma ação – ser professor de matemática e, se expressa por substantivos e por adjetivos correspondentes a um fazer coletivo que constrói e reconstrói sua identidade com as transformações que vivencia na profissão, por meio de metodologias diferenciadas que passa a dotar, por formações continuadas e trocas de experiências entre os docentes, na relação com seus alunos e com os outros professores e profissionais da escola.

A identidade está relacionada a mudanças, metamorfoses as quais vivenciamos; a realidade representa este movimento, de mudanças em cada período vivido pelo ser humano, com transformações individuais e sociais, que entrelaçam subjetividade e objetividade. A forma como a sociedade se estrutura molda os padrões de identidade existentes. O indivíduo é um sujeito individual que reflete e mantém essa estrutura social, o que em algumas vezes significa perpetuar o mundo capitalista e consumista, de modo que a própria identidade enquanto sujeito é negada. (CIAMPA, 2001)

Como constituição do sujeito, o trabalho também molda sua identidade, ao fazer com que se diferencie e se iguale em relação aos demais profissionais. O docente quando escolhe sua profissão, quando escolhe ser professor de matemática, se diferencia dos demais profissionais, mas ao mesmo tempo, iguala-se aos de sua área; ao atuar nas escolas da rede pública de ensino, constrói determinadas características que, na medida em que o diferenciam dos demais, igualam-no aos outros professores da rede pública, com as mesmas condições de trabalho, salário, valores e representações sobre o papel da educação.

Desse modo, ocorre a percepção de identidade enquanto processo, que se modifica ao longo do tempo e da carreira docente, sem que nos esqueçamos das relações com questões macro – como o sistema político, econômico e cultural em que vivemos como país periférico de um sistema capitalista, aspecto que deve ser levado em consideração quando da análise da construção identitária docente. Assim, a identidade reflete o movimento social e suas mudanças, o que acarreta determinadas transformações no âmbito da atividade docente.

Por sua vez, Dubar (2006) vai além do conceito de identidade, pois faz uma análise mais profunda e histórica, por meio da qual defende que vivemos uma crise das identidades, especialmente da identidade profissional.

A crise que se acentuou após a Segunda Guerra Mundial não é apenas econômica, é uma crise antropológica que põe em jogo os mitos criados na modernidade: o progresso, a ciência e a democracia formal.

Essa crise da modernidade é também uma crise de identidades pessoais, consequência das transformações ocorridas em três importantes domínios da vida social: nas relações de gênero e mudanças profundas nas relações familiares; no mundo do trabalho, nos empregos e conseqüentemente na formação e na escolarização; e no Estado-nação e nas suas instituições, o que acarretou mudanças na legitimidade e na democracia representativa.

Aponta ainda para a crise das identidades profissionais, com significativas reflexões sobre o trabalho, concebido como algo que está sofrendo vertiginosas transformações, pois está cercado de incertezas devido às novas formas de organização das economias, com necessidade de contínuo investimento pessoal. Não se trata mais de uma obrigação prescrita, em que o trabalhador deve obediência, já que depende agora da criatividade individual e coletiva. A competição cresce entre os próprios trabalhadores, bem como a concorrência entre as empresas, com redução de empregos formais e a racionalização dos recursos humanos.

A crise ocorrida na década de 1980 levou ao desemprego de trabalhadores e suas conseqüências. A escola ou a empresa não são mais as únicas responsáveis pelo processo de aquisição de conhecimentos profissionais exigidas do indivíduo, para atuar no mercado de trabalho, pois o próprio indivíduo é quem precisa se destacar e na busca por formação e conhecimentos necessários para a melhor atuação. (DUBAR, 2006)

Neste contexto surge a crise mais aguda no campo profissional, dois polos relacionados à identidade, um composto por trabalhadores que já não se veem como categorias ligadas por um ofício em comum, com forte componente social, enquanto classe, um coletivo de trabalhadores unidos por uma causa, e na luta por valorização social, mas como profissionais considerados de forma mais individual grupos de pessoas que atuam em determinado local e lutam por melhores condições naquele espaço e contexto de atuação, o que gera a crise das identidades profissionais.

Encontramo-nos, assim entrelaçamento entre dois paradigmas, duas formas de considerar o processo de construção da individualidade do sujeito e e do grupo social a que este pertence. No primeiro paradigma, há o predomínio do grupo social a que este pertence, com características de exploração salarial, de dominação. Por outro lado, o segundo paradigma, vai aos poucos ganhando corpo, permeado de significado pessoal e "societário". É o que Dubar (2006) denomina de "crise das identidades profissionais".

O contexto de crise proposto pelo autor pode ser comparado ao vivenciado pela sociedade brasileira. Desse modo, os trabalhadores – em especial, os professores – também sofrem as conseqüências desse processo, com a intensificação e a precarização das condições de trabalho, com o aumento significativo de alunos matriculados nas escolas da rede pública, etc. Assim, cresce a procura por professores, o que acarreta a carga horária excessiva, com a sobrecarga de trabalho

para os docentes, a desvalorização enquanto profissional, os contratos temporários, o rebaixamento de salários, o aumento das responsabilidades e tarefas/atividades a eles atribuídas, fatores que geram uma mudança no perfil e na identidade profissional daqueles que ingressam na carreira.

Em uma perspectiva similar em torno da crise de identidade, segue a análise das contribuições de Hall (2004) para pensar a identidade cultural na pós-modernidade. O autor, por meio dela, promove um debate em torno da crise de identidade, pois segundo ele a identidade não é fixa, nem permanente, mas é cambiante, vem se transformando permanentemente, e sofre diversas influências, conforme são representadas ou interpretadas pelos diferentes sistemas culturais.

O mundo pós-moderno passa continuamente por diversas transformações. Logo, o conceito de identidade não pode estar fechado, pois é algo complexo, que envolve diversos fatores sociais, econômicos, culturais, políticos.

Diante disso, considere-se ainda que o processo de globalização trouxe como uma de suas perversas consequências a desintegração das identidades nacionais, antes fixas e estáveis. Isso gera um efeito inverso, em que as identidades dos sujeitos locais e nacionais tendem a resistir ao processo de globalização em que a sociedade moderna tenta impor. Dessa forma, surgem novas identidades – híbridas – as quais estão ocupando seu lugar, motivo pelo qual as constantes mudanças sociais estão modificando as identidades pessoais, o que gera uma crise de identidade.

A perspectiva preconizada pelos autores é de que a sociedade está em transformação e que tais mudanças acabam por alterar a ideia de identidades pessoais fixas, lineares e imutáveis. A crise gera a necessidade de revisão das identidades pessoais e profissionais, especialmente das relacionadas ao exercício profissional docente, pois esta lida diretamente com a formação de pessoas, alunos, o que exige conhecimentos sempre atualizados daqueles que ensinam.

A formação continuada de professores de matemática da rede municipal de educação de Belém

A literatura educacional aponta um número crescente de autores interessados na pesquisa da temática relacionada a formação continuada de professores, (NÓVOA, 1992; CUNHA, 2013; CANDAU, 1996), os quais dentre outras questões apontam que as escolas podem assumir o papel de *locus* do processo de formação docente, uma vez que no contexto onde atua o professor pode discutir sua realidade, revelando suas dificuldades e desafios e no coletivo discutir caminhos para o encaminhamento de outras possibilidades, com práticas de ensino diferenciadas e mais condizentes com a realidade de seus alunos. Diferente de uma formação produzida por terceiros,

como é comum ser ofertada nas Secretarias de Educação e escolas, momento em que uma pessoa ministra um curso de curta duração e que não se busca identificar as necessidades formativas dos docentes.

Fernandez Enguita (2003) assume a profissionalização docente como um processo de construção de identidade na perspectiva de uma profissão democrática, com base em Dubar (2006), para quem a identidade é um processo complexo de construção do ser individual e do ser como grupo profissional. A construção da identidade profissional parte da ideia de que os professores, sujeitos atuantes sejam atores dessa construção, e não meros espectadores a quem cabe aplicar o que outros pensaram.

Segundo Ramalho e Carvalho (1994), não se podem negar as novas exigências sociais que vêm sendo colocadas em contextos contemporâneos em relação à democratização do acesso à educação para todas as pessoas, considerando os artigos da Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o que propiciou a inclusão de novos sujeitos no contexto escolar (BRASIL, 2013).

Frente a este contexto de novos e diversos sujeitos, surgem novos desafios aos docentes. Algo novo precisa se configurar de modo a não se enquadrar nos pressupostos convencionais e nos paradigmas que antes eram transmitidos de uma geração para outra; novos saberes são necessários a fim de se compreender a realidade educacional.

De fato, surgem novas economias, novas formas de organização social e até mesmo o papel do Estado se reconfigura a fim de atender a novas demandas sociais. A docência e o processo de ensino-aprendizagem sofrem também com os novos desafios impostos pelas reformas educacionais que buscam dar conta desta nova realidade, as quais passam a voltar sua atenção aos professores e aos programas de formação destes sujeitos (FREITAS, 2002). Não se trata apenas do que a educação pode fazer, mas de buscar indícios de como essas novas demandas sociais vão conseguir ampliar a escolaridade da população e fazê-la ter acesso aos conhecimentos que estão se modificando de forma acelerada.

A palavra formação vem do latim *formare*, que significa dar forma a algo, tomar forma, educar. Neste sentido, a formação de professores é definida como “o ato de formar o docente, educar o futuro profissional para o exercício do magistério” (VEIGA, 2006, p. 469).

A formação inicial de professores, de forma geral, mesmo a realizada em universidades de ensino superior, ainda é insuficiente para, de forma isolada promover o desenvolvimento profissional (SANTOS, 1998), o que coloca em destaque a necessidade de se pensar uma formação continuada que parta das necessidades dos docentes nas escolas e que valorize o que o docente já realiza, na sua prática docente, no cotidiano da escola, que valorize a socialização de saberes entre

os docentes e as trocas de experiências, além de propiciar estudos com referências teóricas que possam esclarecer e subsidiar suas práticas, para a construção de novos conhecimentos, na reflexão sobre o processo de ensino e na pesquisa que articule teoria e prática na formação e na construção do conhecimento profissional do professor, reconfigurando assim sua identidade, provocando mudanças significativas no professor e conseqüentemente na escola.

As práticas de formação com dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para o fortalecimento da profissão do educador, na medida em que produz seus saberes e valores

A formação de professores, segundo Veiga (2008) subjaz uma concepção de inacabamento, inconclusão, ligada à história de vida das pessoas em constante processo de construção. É uma ação contínua e progressiva, que envolve diferentes instâncias e valoriza a experiência dos professores como componente formador, vinculado a seu contexto social, político e econômico, assim como comprometido com a perspectiva emancipatória e inclusiva. A preparação de professores para lidar com situações incertas deve se articular à formação pessoal e profissional, e a um processo coletivo de construção docente, articulado com as escolas e seus projetos.

A formação continuada deve valorizar a prática realizada pelos professores, em regime de colaboração, a socialização de saberes e as trocas de experiências. As práticas de formação com dimensões coletivas contribuem para o fortalecimento da profissão do educador, na medida em que produzem seus saberes e valores.

O processo de formação continuada propicia aos professores momentos de reflexão acerca da trajetória profissional, dos caminhos percorridos, bem como de estudo dos referenciais teóricos que são subsídio da prática. É uma necessidade que se coloca e que oferece instrumentos para compreender a dinâmica das escolas e os desafios do trabalho docente, em constante mudança didática, metodológica ou tecnológica, pois só entendendo e atuando na mudança, é possível intervir e atuar sobre ela de forma mais dinâmica e significativa.

A docência, a partir da década de 1990, com a contribuição de Paulo Freire, ganha relevo a dimensão política da educação, sendo o professor considerado como um ator e partícipe dentro da estrutura de poder da sociedade, em que sua identidade é concebida como uma construção social e cultural. A docência passa a ser considerada enquanto produção histórica, com mudança de referencial, passando a valorizar a subjetividade do professor, considerado como sujeito histórico e da transformação social, sendo consideradas e estudadas as dimensões: psicológicas, políticas, profissionais e culturais, as quais irão de alguma forma influenciar suas crenças, concepções e formas de atuação no processo de ensino. (CUNHA, 2013).

A partir de 1994, a Secretaria Municipal de Educação de Belém começou gradativamente a implantar na sua Rede de Escolas Públicas o sistema em Ciclos. Esta organização modificou as escolas, seus objetivos e o significado do processo educacional que envolve as crianças, centro do processo. A reorganização implicou em nova diretriz pedagógica, na reformulação curricular, na revisão da prática pedagógica e na mudança de postura dos professores.

Em 1998, foi implantada a Hora Pedagógica – HP¹, nas escolas da rede municipal de educação de Belém, que passou a garantir aos professores uma carga horária de quatro horas semanais, destinadas exclusivamente à formação continuada, a ser realizada na própria escola. Esse momento deveria ser utilizado para o professor, juntamente com os outros professores, assessorados pela coordenação pedagógica da escola, realizar atividades de: planejamento, discussões sobre as metodologias utilizadas, processos de avaliação do trabalho realizado, estudos de referenciais teóricos previamente selecionados, trocas de experiências entre os docentes, propiciar a realização de oficinas, jornadas pedagógicas, palestras, e encontros promovidos pela Secretaria Municipal de Educação. (BELÉM, 1999).

Nesta perspectiva, a Diretoria de Educação organiza e informa mensalmente os encontros de formação continuada propostos aos docentes, elaborados e realizados por uma equipe de técnicos lotados na Equipe Técnica do Ensino Fundamental (ETEF), equipe de professores de diversas áreas, como Língua Portuguesa, Ciências, Matemática, dentre outros.

Análise dos dados e discussão dos resultados: o perfil e as motivações da profissão na docência em matemática.

A identidade profissional docente é um conjunto de formas de ser, de agir e pensar, construídas na vida profissional em processos de interação com os outros, nos contextos dados, com conteúdo particular. A identidade do docente é um processo de construção do sujeito e do grupo social e histórico, ou seja, é uma forma que o professor tem de se compreender em determinado contexto, condicionado por definições e redefinições em relação a outros e seu grupo profissional. (DUBAR, 2006)

A profissão docente emerge e se desenvolve em certos contextos e momentos históricos como resposta às necessidades que estão postas pelas políticas educacionais, pelas Secretarias de Educação dos Estados e Municípios do país, pelas escolas onde atuam os professores, assim como pela sociedade e suas condições sociais, econômicas, políticas e culturais, conforme os processos de valorização e desvalorização a que estão sujeitos.

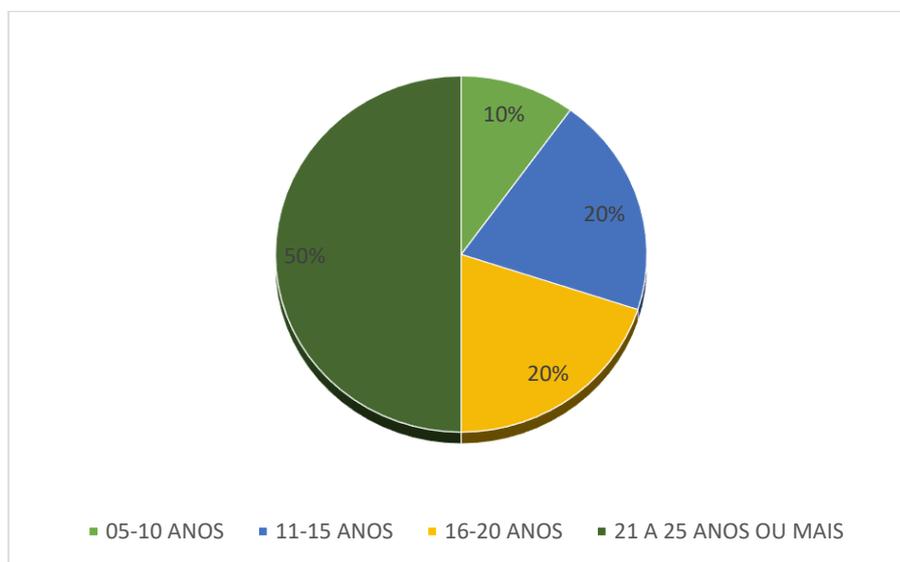
No que concerne à identidade profissional dos professores, esta identidade vem sofrendo, como nas outras profissões, significativas transformações, fruto das mudanças ocorridas no

mercado, conforme análise empreendida por Dubar (2006). No entanto, o grupo do magistério sempre foi alvo de constantes crises, por conta da visão que a sociedade tem do que é ser professor, de modo que a profissão docente se configurou como um trabalho que qualquer pessoa pudesse realizar.

Assim, a partir do conceito de identidade, a pesquisa aqui realizada revelou o perfil profissional dos docentes de matemática, considerando aspectos como sexo, formação, vínculo e tempo de atuação docente como professor de matemática.

Em seu quadro de docentes, a Secretaria Municipal de Educação de Belém tem 63 professores de matemática atuando em turmas de Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. Na amostra deste estudo, composta por 10 professores de matemática participantes da formação continuada, sendo 8 do sexo masculino 2 e do sexo feminino respondentes do estudo e que ministram aulas de matemática. Quanto à formação desses professores de matemática além do ensino superior, 7 docentes têm alguma pós-graduação e apenas 3 professores não possuem pós-graduação. Quanto ao tipo de vínculo de trabalho com a SEMEC, 9 professores têm vínculo efetivo – ou seja, são profissionais concursados da Rede Municipal de Educação – e apenas 1 professor afirmou ter contrato temporário com a SEMEC. O tempo de atuação está detalhado no gráfico 1:

Gráfico 1: Tempo de atuação como professor de matemática

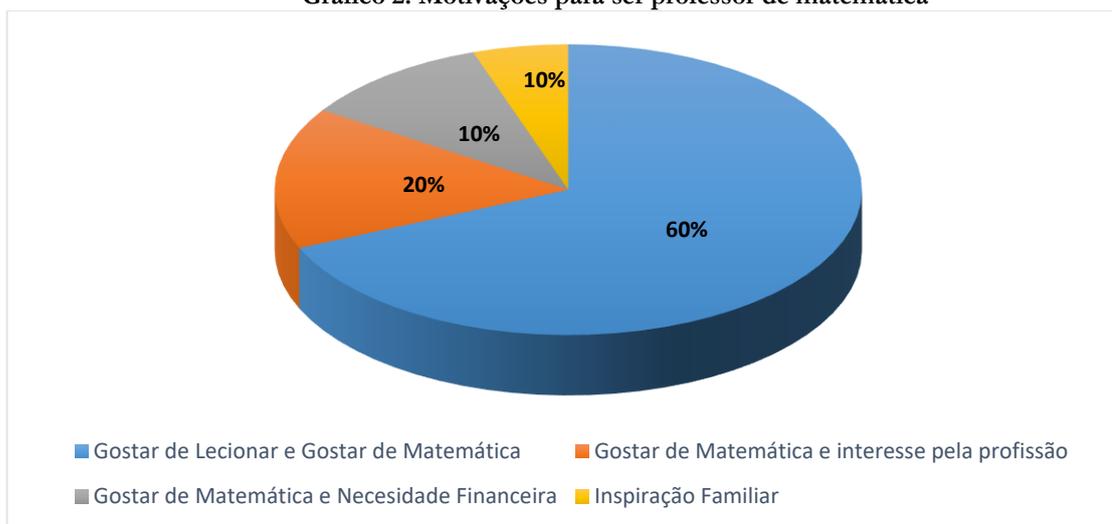


Fonte: Elaborado pelos autores (2018)²

Quanto ao tempo de serviço como professor de matemática, 10% dos professores têm de 5 a 10 anos de trabalho. Desses, 20% possuem entre 11 e 15 anos de experiência e 20% têm entre 16 e 20 anos de experiência em sala de aula. E os demais, cerca de 50% de professores declararam ter entre 21 e 25 anos de experiência ou mais, no exercício na docência.

Um outro aspecto a considerar é o motivo da escolha profissional. Gostar de ensinar e gostar de matemática foram as motivações apresentados por 60% dos docentes; outra resposta comum foi gostar de matemática e o interesse pela profissão, motivação para 20% dos professores; gostar de matemática e a necessidade de trabalhar logo foi apontada por 10% dos professores; e por inspiração familiar, foi a motivação apresentada por 10% dos professores (Gráfico 2).

Gráfico 2: Motivações para ser professor de matemática



Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Quanto à identificação com a profissão se tivessem a possibilidade de escolher ou mudar de profissão hoje, 50% dos professores revelaram que continuariam a atuar na profissão docente; 20% deles indicaram que possivelmente continuariam a atuar na docência; 30% dos professores responderam que não atuariam mais nesta profissão e 10% preferiu não responder (Gráfico 3).

Gráfico 3 – Continuidade em Atuar na Profissão Docente



Fonte: Elaborado pelos autores, 2018.

Dessa forma, no perfil profissional dos docentes de matemática da Rede Municipal de Educação de Belém, entrevistados neste estudo apresentam a predominância de serem do sexo masculino, com a formação em nível superior e pós-graduação, a maioria de professores possuem vínculo efetivo de trabalho na SEMEC, com predomínio de mais de 15 anos de experiência na profissão docente. Este perfil descreve um profissional docente que atua diariamente em sala de aula, com pouco tempo para tratar de assuntos pessoais e de lazer, são professores experientes, com estabilidade, profissionais efetivos da Secretaria Municipal de Educação, o que lhes garante estabilidade profissional e determinados direitos.

Identidade dos professores de matemática com base nos relatos sobre a escolha profissional

Além dos questionários, foram selecionados dez professores de matemática a fim de que respondessem a uma entrevista para se conhecer melhor sobre sua identidade e sua relação com a profissão de professor de matemática.

Inicialmente foi indagado aos docentes qual sua concepção/ideia sobre a profissão docente, com resposta livre para que os mesmos se posicionassem sobre como concebem e as ideias que predominam sobre a profissão docente. As respostas foram expressas no Quadro 1.

Quadro 1: Concepção sobre a profissão docente

Prof.	Resposta	Percepção dos Docentes	Unidades de registro
P1	“Mudou, antes ensinava por ensinar, como aprendi a maturidade trouxe a paixão de poder ajudar aos discentes em perder o medo do conteúdo de matemática”	Mudança positiva	Ensino.
P2	“Sim, principalmente quanto as dificuldades, eu achava que era mais fácil trabalhar em uma sala de aula”	Mudança negativa	Dificuldades em sala de aula
P3	“Sim, pois as dificuldades encontradas para ser professor por parte do governo mudou minha ideia sobre a profissão”	Mudança negativa	Dificuldades
P4	“Sim. As condições de trabalho são precárias”	Mudança negativa	Condições de trabalho
P5	“Em relação à profissão, em si, não. Porém, as condições de trabalho e remuneração (principalmente na rede municipal de educação de Belém) mostram que não vale a pena ser professor, apesar da satisfação pessoal que a profissão atrai, a Secretaria desrespeita, completamente, seus professores”	Mudança negativa	Condições de trabalho.
P6	“Em nosso país, infelizmente existe uma desvalorização do profissional em educação, pois não há investimento, formação contínua, atualização e capacitação, pouco mudou quando se diz no quesito estrutura, apesar dos avanços metodológicos e didáticos”	Mudança negativa	Desvalorização o profissional.
P7	“Mudou, pois pensei que só era lecionar e não tinha conhecimento que tinha outros afazeres e era preciso ficar sempre se aprimorando”	Mudança positiva	Formação contínua
P8	“Muito, pois os desafios que nos deparamos em sala de aula são inúmeros e inusitados”	Mudança negativa	Dificuldades em sala de aula.

P9	“Na época de estudante, o respeito pelos professores era muito maior, infelizmente, a falta de respeito tem afetado muito minha relação com a profissão”	Mudança negativa	Falta de respeito profissional
P10	“Mudou sim e hoje tenho consciência de que o ato de ensinar e de aprender é bastante complexo. Antes imaginava que para ensinar bem bastava ter o domínio do conteúdo a ser ensinado, um bom livro didático, quadro e pincel”	Mudança positiva	Ensino é complexo.

Fonte: Elaborado pelos autores, 2018³.

A concepção/ideia que faziam da profissão vem se modificando ao longo do tempo e da prática docente, de forma negativa, segundo 9 (nove) professores de matemática entrevistados; os motivos apontados para isso se referem às dificuldades em sala de aula, como: a desvalorização profissional por parte do governo, a baixa remuneração, as condições precárias de trabalho nas escolas, a falta de apoio e investimentos por parte da Secretaria de Educação, a necessidade de formação continuada, os baixos salários e a conseqüente desvalorização profissional docente; além disso, constatam que não basta ter domínio dos conteúdos matemáticos, já que é preciso participar de encontros de formação continuada a fim de melhor compreender o desenvolvimento dos alunos e o processo de ensino-aprendizagem, assim como se atualizar quanto aos avanços tecnológicos e didáticos. Trata-se, sobretudo, de motivos pontuados pelos docentes como aqueles pelos quais se veem desmotivados, até mesmo a ponto de afirmarem que “não vale a pena ser professor”.

Nesta perspectiva, Cunha (2013) em seus estudos destaca que as questões relacionadas a intensificação do trabalho e os inúmeros desafios enfrentados pelos professores nas escolas, como: violência, drogas, crise da autoridade do docente, baixos salários, dentre outros, confirmam a ideia de que a reflexão sobre o processo formativo docente, e seu exercício profissional, sua atuação nas escolas, exigem uma articulação intrínseca com o contexto social, valores e tensões.

Assim, sustentados por Cunha (2013), a qual defende que o referencial teórico que valorizam a experiência docente e a capacidade de reflexão dos docentes poderão acenar como forma de resistência, concepção atribuídas a Donald Schön (2000), cuja defesa de romper com a racionalidade técnica, a qual hoje se encontra insuficiente enquanto paradigma de formação, para o enfrentamento dos inúmeros desafios que o exercício da docência requer, e propõe a epistemologia da prática, cuja referência é a prática docente, a qual se estudada e levada em consideração nos programas e projetos de formação, pode gerar conhecimentos significativos e relevantes, advindos da reflexão sistemática sobre as práticas de ensino, o que iria possibilitar gerar novas práticas e novas reflexões, num processo contínuo.

A epistemologia da prática reconhece o trabalho docente como fonte de saberes e de complexidade da docência, considerando o contexto de trabalho onde o professor atua, sua formação continuada que possibilitaria refletir sobre si e sobre suas práticas e o que o levou a essas escolhas.

Em seguida, durante a entrevista, foi indagado aos docentes em que momento de sua vida se perceberam como professor e como a identidade profissional, de ser professor, tem-se modificado desde a sua formação inicial, as influências predominantes na escolha pela docência em matemática e as mudanças percebidas por estes professores durante o percurso profissional. O Quadro 2 mostra as respostas.

Quadro 2: A construção da identidade profissional e as mudanças

Prof.	Respostas	Percepção dos docentes	Unidades de registro
P1	“Com minha mãe, estudando tabuada e números primos, gostei, comecei a ensinar meus colegas. Cada curso, cada formação, cada turma tem-me levado a tentar me superar, buscando novas maneiras de facilitar a aprendizagem”	Identidade e formação.	Formação se modifica na prática da docência.
P2	“Na infância, já brincava de escola. No exercício da profissão, as ideias amadureceram e percebemos que não cabe somente a nós o “ato de aprender”, depende também do outro e de uma abertura mínima para o aprendizado. A mudança é necessária para sobrevivermos”	Identidade e mudança	Formação e se modifica no exercício da docência.
P3	“Fui moldado pelas dificuldades do trabalho e tento me qualificar com cursos diversos”	Identidade e dificuldades	Dificuldades da docência
P4	“Na prática. Aprendi muitas coisas que na teoria pedagógica é uma coisa e, no mundo real é totalmente diferente”	Identidade e prática docente	Prática da docência
P5	“Desde os tempos de faculdade, com a experiência de sala de aula, a identidade se modificou no sentido de me verificar como profissional não como um “ensinador” de técnicas matemáticas, mas como facilitador e incentivador para que o pensamento matemático possa ser usufruído por todos”	Identidade profissional	Formação inicial e na experiência em sala de aula.
P6	“A partir do momento que vi a dificuldade de colegas de escola e que comecei conseguir ajudar explicando e me aprofundando nos assuntos estudados, percebi a vocação para ensinar. Cada vez mais tenho notado que tudo se tornou mais claro e evidente quando consegui entender meu papel na educação”	Identidade e exercício da docência.	Formação inicial e se modifica na docência.
P7	“Ainda na universidade, mesmo sem estar fazendo licenciatura, o processo de modificação nessa profissão é contínuo, pois a cada momento novas metodologias são desenvolvidas”	Na formação inicial. Mudanças são contínuas	Desde a formação inicial e se modifica na docência.
P8	“Desde o ensino fundamental me percebi como professor. Minha identidade tem se modificado à medida que invisto na formação acadêmica”	Identidade e formação continuada.	Formação se modifica no exercício da docência.
P9	“Desde quando comecei a ensinar sem compromisso no ensino médio, ensinando quem precisava, modifiquei quando a nossa responsabilidade aumentou no processo ensino-aprendizagem”	Identidade e profissão.	Formação e se modifica no exercício da docência.
P10	“Quando passei a me colocar no lugar do outro (empatia), procurando entender suas dificuldades e buscando caminhos para superá-las. Desde minha graduação venho buscando formações continuadas (especialização, mestrado mais recente) as quais estão contribuindo ou contribuíram para quebrar certos paradigmas enraizados em minha prática”	Identidade e formação continuada.	Formação inicial, e se modifica na docência e nas formações continuadas.

Fonte: Elaborado pelos autores, 2018.

As respostas revelaram que os professores foram construindo sua identidade enquanto profissionais desde a infância, no ensino fundamental, médio ou na formação inicial. Porém, esta

identidade vem se modificando ao longo do exercício profissional docente, nas práticas de sala de aula, mas não só, pois afirmaram também que, em decorrência das formações continuadas, cursos, especializações etc. puderam modificar suas práticas de ensino e se aprimorar em busca de novas metodologias e quebra de paradigmas.

A identidade do professor de matemática vem se modificando desde sua formação inicial, assinalando o descompasso entre o que aprendem na formação inicial e as experiências da docência em sala de aula, pois são realidades diferentes. Isso gera dificuldades iniciais diante da falta de preparo para desenvolver o ensino, de alunos que são diferentes do esperado, de uma diversa e nova geração de crianças e jovens com diferentes níveis de aprendizagem e que se utilizam cada vez mais das tecnologias, o que gera desinteresse pela escola; além disso, os professores sentem dificuldade em acompanhar essas mudanças e apontam a necessidade de processos contínuos de formação a fim de que possam melhor contribuir para o ensino.

A identidade é configurada a partir da relação e das condições dessas relações entre as pessoas. Neste sentido, os docentes foram indagados sobre como achavam que seus colegas de trabalho, os outros docentes, veem o seu trabalho, cujas respostas estão expressas no Quadro 3.

Quadro 3: A percepção dos outros professores sobre o seu trabalho

Prof.	Respostas	Percepção dos docentes	Unidades de registro
P1	“Um trabalho unificado, pois o professor de matemática precisa trabalhar em grupo”	Trabalho Unificado	Trabalho colaborativo
P2	“Bom, pois procuro somar com todos os meus colegas, ajudo a todos e sou ajudado, respeito e sou respeitado”	Bom, respeitado, ajuda	Trabalho colaborativo
P3	“Gostam do meu trabalho, sou participativa, comunicativa, e gosto de ajudar”	Gostam. Participativa	Trabalho colaborativo
P4	“Existe muito individualismo e pouco se exercita a interdisciplinaridade em todas as escolas, pelo fato da falta de estrutura, espaço físico, tudo decorrente de que todos fazem seu trabalho de maneira muito ‘solta”	Individualismo	Trabalho individual
P5	“Veem que me esforço para fazer o melhor”	Esforçado	Esforço
P6	“Um professor que podem contar em atividades escolares e que sempre está lutando pela melhoria das condições de trabalho”	Luta por melhorias	Trabalho colaborativo
P7	“Acredito que sou bastante respeitado por meus pares, devido a seriedade e compromisso com o que desenvolvo”	Respeitado Seriedade e Compromisso	Trabalho individual
P8	“Existe o respeito e o trabalho de coletividade nas escolas em que trabalho por parte dos colegas de profissão”	Respeito trabalho coletivo	Trabalho colaborativo
P9	“Frequentemente faço experiências com meus colegas. Até o presente penso que essas trocas têm sido valiosas e eles, também mostram gostar das atividades, sobretudo quando se trata de atividades que relacionam a ludicidade à aprendizagem matemática”	Trocas, ludicidade e aprendizagem	Trabalho colaborativo
P10	“No geral, os outros docentes veem o meu trabalho com ‘bons olhos’ procurando, se possível, contribuir”	Contribuição dos colegas.	Trabalho colaborativo

Fonte: Elaborado pelos autores, 2018.

Quanto a percepção dos outros professores sobre o seu trabalho a maior parte dos docentes respondeu que os outros professores trabalham de forma colaborativa, quando possível, pois ao desenvolver os trabalhos no espaço da escola, colocam-se com respeito entre os outros colegas e há reciprocidade de tratamento entre os professores, o que gera atitudes de colaboração, trocas, compromisso e seriedade, já que desenvolvem o trabalho com os outros colegas de forma respeitosa e participativa

Neste sentido, e de acordo com Ciampa (2007) o conceito de identidade é consequência das relações sociais estabelecidas entre as pessoas, neste caso das relações estabelecidas socialmente entre professor-aluno, professor-pais de alunos, e das condições dessas relações.

A identidade, assim, é resposta a cada momento, está em contínuo processo, modifica-se com o passar dos anos de experiência, com as diferentes turmas e alunos com que o professor se relaciona e por conta do significado que atribui às relações estabelecidas com os alunos e com os outros professores.

A identidade construída pelos professores está sempre em movimento, aceitação e/ou negação, processo dialético de devir, de modo que acabamos nos vendo do jeito que somos representados pela sociedade e, por vezes, reforçamos estes papéis que nos são postos como o ser professor. Não podemos, portanto, ser um só e verdadeiro sujeito, pois somos representados e nos representamos constantemente. As permanentes mudanças de nossos personagens são dialéticas, históricas e sociais. Neste sentido a percepção que os outros constroem a nosso respeito também nos influenciam, como ficou claro nas respostas obtidas, da percepção dos outros professores da escola sobre o trabalho na docência em matemática.

No processo de formação continuada, revelam-se as necessidades formativas e as possibilidades didáticas para a autonomia pedagógica do docente de matemática. A partir do estudo de si, o professor de matemática habilita-se a melhor compreender transformar-se e a transformar sua própria prática de sala de aula. Considerar a relevância e identificar como está atualmente a identidade destes docentes poderá contribuir na reconfiguração dos processos de proposição e na idealização dos encontros de formação continuada, que poderá ser mais significativa se estiver entrelaçada aos projetos de vida e necessidades profissionais dos docentes.

O professor de matemática, profissional que atua na docência, vai construindo sua identidade, inicialmente pessoal, de acordo com seu contexto de vida, de concepções e valores sobre a educação e do processo de ensino. Durante o processo de formação inicial, se deparam com contextos de aprendizagem, passam a modificar e a construir novos modelos e percepções acerca da docência que reforçam ou desconstruem sua concepção acerca do ensino e da educação. Ao chegar no campo de trabalho, nas escolas e sala de aula, os professores descobrem novas

possibilidades de atuação, reconfigurando sua identidade em busca de se adaptar à realidade do trabalho docente e aos seus alunos, apesar das condições de desvalorização e da necessidade de atualização permanente.

Neste sentido, a identidade docente está em permanente processo de construção e reconfiguração, de acordo com as necessidades impostas pelo avanço do conhecimento e as novas relações no mundo do trabalho, o que requer docentes capazes de atuar de forma qualificada na formação de seus alunos. Diante das necessidades de atuação na escola os docentes se percebem enquanto um coletivo que precisa modificar sua percepção de ensino individualizado, em sala de aula, para estabelecer relações de troca de experiências, planejar e realizar projetos colaborativos com os outros professores e até mesmo com a coordenação pedagógica da escola, o que os faz perceber a importância da relação com os outros professores.

De acordo com o argumentado por Hall (2004), Dubar (2006) e Ciampa (2007), o conceito de identidade se trata de algo mutável, relacionado a transformações pessoais e profissionais, metamorfoses e experiências, fruto de contextos sociais mais amplos os quais é preciso considerar, da crise econômica e social no contexto da globalização e da pós-modernidade.

Assim, este estudo mostra que a concepção de identidade profissional docente vem se transformando ao longo do tempo, conforme respostas dos professores da Rede Municipal de Educação participantes do processo de formação continuada da própria rede. A maioria relata que a concepção que tinham anteriormente sobre a profissão docente se modificou em relação à concepção que tem hoje, depois que passaram a atuar na docência, o que não afetou na escolha da profissão, pois a maioria destes docentes continuaria a atuar na atividade.

Considerações finais

Ao abordar o conceito de identidade segundo Ciampa (2007), Dubar (2006) e Hall (2004), o objetivo foi discutir como eles o apresentam e compreender a contribuição deste conceito para o processo de constituição da identidade dos docentes. No decorrer do estudo, verificamos a relevância de uma incursão à identidade profissional docente como contribuição a um campo ainda pouco explorado nos estudos sobre formação de professores. Assim, percebe-se a existência de elementos significativos que contribuem para reflexões acerca da identidade profissional do docente.

Inicialmente, Ciampa (2007) relaciona o conceito de identidade ao que somos como seres individuais, como pessoas. Para além do individual, é importante relacionar a identidade a uma ação; nesse sentido, ganha contornos de um fazer coletivo por meio da relação estabelecida com os outros, quando do momento de escolha ou de encaminhamento ao exercício de uma profissão.

No caso específico da docência como trabalho nas instituições escolares, esta ação que resulta das relações é o que vai, aos poucos, contribuir para a construção, desconstrução e reconstrução de nossas identidades enquanto profissionais.

A identidade profissional docente é consequência dessas relações e das condições dessa relação, sendo reposta e reconfigurada a cada momento, com os novos contextos de trabalho. Logo, a identidade profissional docente, como outras profissões, é algo que está em contínuo processo, sempre em transformação.

Individualmente o professor se vê de determinada forma no exercício da docência, porém, sofre as influências do contexto na construção de sua identidade profissional pela forma como a sociedade o representa – desvalorizado, com baixos salários, atuando em escolas com infraestrutura precárias, entre outras condições, apontadas pelos professores entrevistados.

Neste sentido, de acordo com o contexto, a estrutura social de certa forma molda os padrões dessa identidade profissional. Apesar disso, no exercício da docência, durante os processos formativos e no contato com seus pares, o professor é capaz de refletir de forma crítica e de desenvolver, transformar e modificar sua identidade profissional.

Dubar (2006) também contribui para a melhor compreensão da construção da identidade ao destacar a crise profissional vivenciada pela sociedade contemporânea. Isso gera consequências na atuação do professor, uma vez que mais uma vez o contexto econômico, político e cultural da sociedade brasileira exige um profissional mais bem qualificado, detentor de novos saberes, com currículos mais flexíveis, dinâmico e multicultural, apto a analisar o contexto e a ensinar os alunos, com referenciais teóricos e metodológicos diferenciados. Todavia, a identidade profissional a ser construída pelos professores sofre com a pressão, sem dispor de condições adequadas, pois aqueles continuam desvalorizados socialmente.

Nóvoa (1999) aponta em seus estudos que a docência ainda é considerada uma semiprofissão, não existe autonomia completa para seu exercício, os conteúdos e metodologias ainda são ditados pelos sistemas de ensino, não existe um suporte legal, um código de ética voltado especificamente para a profissão docente, não há uma licença ou autorização para o exercício da docência, o que contribui para a ideia de que qualquer pessoa possa exercer o magistério, não existem associações profissionais que contribua para o desenvolvimento de um espírito de corpo e na defesa de um estatuto socioprofissional dos professores, contexto que dificulta uma atuação profissional autônoma e corporificado, com códigos e observação de conduta por seus pares.

Diante da crise das identidades profissionais acentuada em decorrência das reformas educacionais a que os docentes estão sujeitos e das condições estruturais da sociedade, a exemplo de mudanças contínuas no papel do Estado, nas relações de trabalho e nas demandas sociais que

se intensificam. Dubar (2006) nos ajuda a compreender as repercussões desse processo no trabalho docente, que fazem com que o professor seja cada vez mais cobrado em suas funções, mesmo que sua valorização e condições de trabalho permanecem estanques, apesar das lutas, greves e manifestações por melhores condições de vida e de trabalho.

A partir do estudo de si, o professor habilita-se a melhor se compreender e a transformar-se e modificar a prática docente. Os programas de formação continuada relacionados a encaminhamentos metodológicos com base em propostas de reflexão sobre os percursos de transformação dos conhecimentos e práticas docentes e de sua identidade, suas crenças e concepções, possibilitando-o relacionar o ensino e a pesquisa, como norte para sua atuação prática no ensino de matemática.

A análise dos autores nos ajuda a compreender melhor o contexto que envolve a construção da identidade profissional. Esses aspectos podem trazer luz a futuras e aprofundadas reflexões sobre a identidade do professor de matemática e para o contexto transformações em seu modo de ver e conceber o ensino, reconfigurando-se as identidades profissionais docentes.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2004.

BELÉM (Cidade). **A formação continuada na Escola Cabana**. Belém: SEMEC, 1999.

BELÉM (Cidade). Portaria nº 0071/2015 - GABS. Dispõe sobre os critérios a serem adotados para a lotação de pessoal da Secretaria Municipal de Educação de Belém e dá outras providências. **Diário Oficial do Município de Belém**, Belém, ano 56, nº 12.771, p. 6-9, 20 mar. 2015.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2013]. Disponível em: <tinyurl.com/w6r66jm>. Acesso em: 20 nov. 2019.

CANDAUI, Vera Maria Ferrão. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M.G. N. **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EdUFSCar, 1996.

CIAMPA, Antonio Carlos. **A estória do Severino e a história de Severina**. São Paulo: Brasiliense, 2007. 245p.

CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educ. Pesqui.** São Paulo, v. 39, n. 3, p. 609-626, Set. 2013. <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_Art text & pid = S151797022013000300004&lng=en&nrm=iso> Acesso em 02.fev.2018.

DUBAR, Claude. **A crise das identidades: a interpretação de uma mutação**. Porto: Edições Afrontamento, 2006. 292 p.

FERNANDEZ ENGUITA, M. A. A la busca de un modelo profesional para la docencia: ¿liberal, burocrático o democrático? **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 25, não paginado, enero/abr. 2003.

FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 9. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. 104 p.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio (coord.). **Os Professores e a sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, publicações Dom Quixote, 1992. (Coleção Temas de Educação, 39).

NÓVOA, Antônio. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, Antônio (coord.). **Profissão professor**. 2. ed. Lisboa: Porto Editora. 1999 (Coleção Ciências da Educação).

RAMALHO, Betânia Leite; CARVALHO, M. E. P. O. O magistério enquanto profissão: considerações teóricas e questões para pesquisa. **Cadernos de pesquisa da Fundação Carlos Chagas**. São Paulo, n. 88, p. 47-54, fev. 1994.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas: Papirus, 2008. 176 p.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1986.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. Dimensões pedagógicas e políticas da formação contínua. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. 3. ed. Campinas: Papirus, 1998.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência: formação, identidade profissional e inovações didáticas. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 13, 2006, Recife. **Anais...** Recife: ENDIPE, 2006. p. 467-484.

1. Hora Pedagógica – HP: A Portaria nº 0071/2015-GABS, ao tratar dos critérios Gerais de Lotação dos professores, refere-se à Hora Pedagógica (HP) como um período de quatro horas semanais reservadas aos docentes das escolas e que são dedicadas aos estudos, pesquisas, planejamento e avaliação, dispendido fora de sala de aula, na escola e incluso na carga horária de trabalho, sendo reservada a carga horária de 1 (um) turno, 1 (uma) vez na semana, para as atividades da hora pedagógica (BELÉM, 2015).

2. Os dados foram coletados durante pesquisa de campo realizada pelos autores no encontro de formação continuada da Rede Municipal de Educação de Belém, em junho de 2018.

3. Entrevistas realizadas pelos autores também no encontro de formação continuada da Rede Municipal de Educação de Belém, em junho de 2018.