

Identidade Profissional de professores que ensinam matemática: olhares indiciários nas Diretrizes Curriculares Nacionais

Professional Identity of educators who teach mathematics: looking for evidence in National Curriculum Guidelines

La identidad profesional de los profesores que enseñan las matemáticas: miradas indiciarias en las Directrices Curriculares Nacionales

Bruno Cesar Cardoso Gonzaga¹  

Enio Freire de Paula²  

Resumo

Este artigo, fruto de uma pesquisa *multipaper* no Mestrado Profissional, que questiona “Quais os possíveis espaços de discussões a respeito da Identidade Profissional nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação (inicial e continuada) de professores”, discute, à luz do paradigma indiciário de Carlo Ginzburg, como elementos relacionados a uma caracterização de Identidade Profissional (IP) de professores que ensinam matemática (PEM) apresentam-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) dos cursos de formação de professores para a Educação Básica (2006, 2015, 2019a, 2029b e 2020). Buscou-se encontrar problematizações a respeito: (i) dos conhecimentos e expectativas de futuros PEM sobre a profissão; (ii) da vulnerabilidade e sentido de agência; e (iii) do compromisso político. Entre os resultados, foram identificados processos, que visam atribuir outros sentidos a expressões do campo da formação docente e o silenciamento de discussões sobre compromisso político e valorização do magistério.

Palavras-chave: Identidade Profissional. Professores que ensinam matemática. Formação Inicial. Formação Continuada. Diretrizes Curriculares Nacionais.

Abstract

This article stems from a multi-paper research work within a professional master's degree program, guided by the following question: What are the possible spaces for discussions about professional identity in the National Curriculum Guidelines regarding initial and continuing teacher education? From the perspective of Carlo Ginzburg's evidential paradigm, this paper discusses how elements linked to the characterization of the professional identity of teachers who teach mathematics (TTMs) are presented in the National Curriculum Guidelines for the Education of Basic School Teachers (2006, 2015, 2019a, 2029b and 2020). Our work aimed to find problematizations about (i) the knowledge and expectations of prospective TTMs regarding the profession, (ii) vulnerability and sense of action, and (iii) political commitment. Among the results, we identified processes that aim to attribute other meanings to terms from the field of teacher education and the silencing of discussions on political commitment and the valuing of teaching work.

Keywords: Professional identity; Teachers who teach mathematics. Initial education. Continuing education. National Curriculum Guidelines.

Resumen

Este artículo es el fruto de una investigación *multipaper* en la Maestría Profesional orientada por la pregunta: “¿Cuáles son los posibles espacios para discusiones acerca de la Identidad Profesional en las Directrices Curriculares Nacionales para la formación (inicial y continua) de los profesores?”. Bajo la perspectiva del paradigma indiciario de Carlo Ginzburg, se discute como los elementos relacionados a la caracterización de la Identidad Profesional de los profesores que enseñan las matemáticas (PEM) se presentan en las Directrices Curriculares Nacionales para las carreras de formación de profesores para la enseñanza básica (2006, 2015, 2019a, 2029b y 2020). Se buscaron problematizaciones acerca: (i) de

1 Mestre em Ensino de Ciências e Matemática pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, campus São Paulo. Professor de Matemática da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, São Paulo, Brasil. E-mail: bruno.cesarccg@gmail.com

2 Doutor em Ensino de Ciências e Educação Matemática pela Universidade Estadual de Londrina. Professor de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, campus Presidente Epitácio, São Paulo, Brasil. E-mail: eniodepaula@ifsp.edu.br

los conocimientos y expectativas de los futuros PEM sobre su profesión; (ii) de la vulnerabilidad y sentido de actuación; y (iii) del compromiso político. Entre los resultados, se identificaron procesos que tienen como objeto dar otros sentidos a términos del área de formación de profesores y el silenciamiento de discusiones acerca del compromiso político y del reconocimiento de la labor docente.

Palabras clave: identidad profesional. Profesores que enseñan las matemáticas. Formación inicial. Formación continua. Directrices Curriculares Nacionales.

1. Introdução

Discussões a respeito da temática da Identidade Profissional (IP) de Professores que Ensinam Matemática (PEM) têm se intensificado entre as pesquisas de mestrado e doutorado nas áreas de Ensino e Educação. De acordo com Cyrino (2017), as atenções desses estudos direcionam-se aos seguintes focos: “as relações entre as identidades e as experiências de campo durante a formação inicial; as ligações entre as identidades e a aprendizagem de tópicos matemáticos específicos; e as maneiras pelas quais os futuros professores de matemática representam sua identidade profissional” (Cyrino, 2017, p. 701). Compreende-se, tal como diversos autores desse campo investigativo (Losano; Fiorentini, 2018; Garcia, 2014; Losano; Fiorentini; Villarreal, 2018; Lutovac, Kaasila, 2011), que as pesquisas que abrangem a IP de PEM constituem-se como possibilidades teórico-investigativas, cujo potencial revela-se capaz de engajar a reflexão e discussão de aspectos culturais, profissionais, políticos e sociais de futuros PEM.

Nessa perspectiva, vale compartilhar da caracterização proposta por Cyrino (2017, p. 704), na qual a IP de PEM pode ser compreendida como um movimento “que se dá tendo em vista um conjunto de crenças e concepções interconectadas ao autoconhecimento e aos conhecimentos a respeito de sua profissão, associado à autonomia (vulnerabilidade e sentido de agência) e ao compromisso político”. Com base nas discussões problematizadas por De Paula e Cyrino (2018) e por Garcia (2014), entende-se que no contexto dessa caracterização de IP de PEM, as condições de trabalho – intimamente impactadas pelas políticas públicas de formação (inicial e continuada) de PEM – podem ser compreendidas como elementos fomentadores dessas reflexões.

Desse entendimento surge a intencionalidade da presente pesquisa: mapear, descrever e sistematizar as Diretrizes Curriculares Nacionais dos anos de 2006, 2015, 2019 e 2020 para a formação inicial de professores com o objetivo de identificar discussões que contenham elementos da IP de PEM, a saber: (i) Resolução³ CNE/CP 01/2006 (Brasil, 2006); (ii) Resolução⁴ CNE/CP 02/2015 (Brasil, 2015); (iii) Resolução CNE/CP 02/2019, que instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (Brasil, 2019b); e (iv) Resolução CNE/CP 01/2020, que instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada) (Brasil, 2020).

Concorda-se com Taveira e Peralta (2020, p. 516), ao afirmarem que “as políticas curriculares estão presentes em todo sistema educativo e tomam foco sempre nos movimentos de reformas curriculares (e/ou reformas educativas/educacionais) por ditarem o caminho pretendido e proposto nessas reformas” (Taveira; Peralta, 2020, p. 516). Como as políticas curriculares são condutoras das reformas educacionais, considera-se pertinente e crucial o movimento de investigar a presença

3 Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Licenciatura em Pedagogia.

4 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.

de aspectos que discutam a IP de PEM nesses documentos. E tal como asseveram Gellert, Espinoza e Barbé (2013, p. 543) “em tempos de reforma, é essencialmente a identidade dos professores que está em jogo”, fato este que demarca a importância de estudarmos esses movimentos.

Nesse sentido, este artigo tem a intencionalidade de construir entendimentos a respeito de como aspectos relacionados à IP de PEM se apresentam nessas resoluções. Para tanto, a questão problematizadora do presente artigo é: Quais os possíveis espaços de discussões a respeito da Identidade Profissional nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação (inicial e continuada) de professores?

Dito isto, o presente artigo encontra-se organizado em cinco seções. A primeira apresenta os caminhos percorridos pelo autor que levaram à proposta de investigação. A segunda problematiza a temática da IP de PEM, com base na caracterização proposta por Cyrino (2018), traça um brevíssimo cenário atual das políticas públicas envoltas ao campo da formação docente e apresenta o paradigma indiciário de Ginzburg (1989) como critério investigativo. A terceira contextualiza problematizações das DCN, para então articular, na quarta seção, problematizações no sentido de demarcar aproximações, distanciamentos e/ou silenciamentos a respeito dos elementos caracterizadores da IP de PEM. Por fim, a quinta seção compartilha pontos que podem ser problematizados por outros pesquisadores interessados nessa temática.

2. Articulações entre o cenário brasileiro atual, a caracterização de IP de PEM proposta por Cyrino (2016) e o paradigma indiciário de Ginzburg (1989) no design da investigação

O atual cenário brasileiro tem se mostrado motivo de preocupação de diversos pesquisadores da Educação. A partir do impeachment que destituiu a presidenta Dilma Rousseff (2014-2016), passando pelo governo de Michel Temer (2016-2018) e o conturbado governo de Jair Bolsonaro (2018-2022), o Brasil mergulha de modo acelerado em uma onda de fortalecimento do pensamento conservador e reacionário, marcado por políticas neoliberais que fragilizam uma série de direitos constitucionais (Lavoura; Alves; Santos Junior, 2020; Portelinha, 2021; Moraes; Johann; Malanchen, 2023). Neste certame, ocorre o êxito das práticas neoliberais e, de forma abrupta, ainda no decorrer do governo de Michel Temer, um poderoso golpe contra as políticas sociais é desferido: é instituída a Emenda Constitucional 95 (EC 95) que demarca um prazo de 20 anos (contados a partir de 2017) de sérias restrições orçamentárias que praticamente impossibilitam investimentos em diversas áreas, entre as quais a Educação e a Saúde (Portelinha, 2021). Ainda, no contexto de seu governo, em 2017, tem-se a promulgação da Lei nº 13.415/17 referente à Reforma do Ensino Médio⁵, trazendo à tona o neotecnismo com destaque para o aprofundamento de desigualdades na Educação Básica, e a Lei nº 13.467/17, da Reforma Trabalhista, que destituiu uma série de direitos conquistados pela classe trabalhadora. No governo de Jair Messias Bolsonaro (2019-2022) manteve-se a onda de ataques de seu predecessor. Como exemplo, pode-se citar a aprovação da Emenda Constitucional⁶ nº 103, que

5 De início intitulada como “Medida Provisória do Novo Ensino Médio” (MPV 746/2016, em 22 de setembro de 2016), foi aprovada no Senado Federal em 08 de fevereiro de 2017, sob a forma do Projeto de Lei de Conversão (PLV) 34/2016, e sancionada pelo presidente da República em 16 de fevereiro do mesmo ano.

6 Válida a partir de 11 de novembro de 2017, a Reforma Trabalhista alterou trechos significativos da Consolidação das Leis Trabalhistas, alterando o sistema da Previdência Social, em especial em relação à jornada de trabalho e aos pagamentos de salários, férias e horas-extras.

alterou os critérios previdenciários para concessão de aposentadoria aos trabalhadores, ampliando tanto o tempo de aposentadoria por contribuição quanto o tempo de aposentadoria por idade. Por meio dela foram incluídos também critérios graduais de transição a serem implementados gradativamente até o ano de 2033 para os cidadãos próximos da aposentadoria.

E foi nesse contexto reformista que se instauraram grandes reformas educacionais, uma escalada que impossibilitou, ou melhor, ignorou a isonomia, sem margem adequada para consultas públicas, ou seja, sem ouvir estudantes, comunidades escolares, docentes e pesquisadores da área educacional e da sociedade civil. Ação que corroborou por eclodir tensões no meio político e acadêmico. É justamente nesse contexto de debates e diálogos silenciados, com o comprometimento da garantia do contraditório, que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017) e de forma subsequente, as Resoluções CNE/CP 02/2019, que instituiu a BNC-Formação (Brasil, 2019b) e a CNE/CP 01/2020, definiu a BNC-Formação Continuada (Brasil, 2020) alinhando, condicionalmente, um espaço gigantesco da carga horária da formação inicial docente exclusivamente ao cumprimento da BNCC (Lavoura; Alves; Santos Junior, 2020; Oliveira; Jesus, 2020; Taveira; Peralta; 2020; Gollo Junior; Campos, 2021, Mascarenhas; Franco, 2021; Nogueira; Borges, 2021).

Compreende-se que o processo reformista, suas tensões e inquietações atingem diretamente o exercício profissional docente. As mudanças delineadas pela BNCC, a BNC-Formação e a BNC-Formação Continuada, afrontam a autonomia dos professores. E, por esses aspectos estarem diretamente imbricados à caracterização de IP de PEM, da qual se compartilha (Cyrino, 2017), vale se debruçar em investigar como os elementos integrantes dessa caracterização apresentam-se nas Resoluções (Brasil, 2006, 2015, 2019a, 2019b, 2020).

Para tanto, foi realizada a leitura integral desses documentos normativos (Brasil, 2006, 2015, 2019a, 2019b, 2020), à luz do paradigma indiciário, problematizado por Ginzburg (1989). Para o autor, o paradigma indiciário pode ser compreendido como um método interpretativo, centrado nos resíduos marginais, capaz de proporcionar ao investigador, iluminar o objeto/fenômeno em estudo. Nessa trajetória, por meio de raciocínios inferenciais e relacionais entre as pistas, o investigador pode encontrar indícios ou sinais não perceptíveis de imediato. Ele possibilita a construção de conjecturas e o revelar de elementos essenciais para o processo investigativo. Vale destacar que o paradigma indiciário tem sido utilizado como perspectiva metodológica em diversas investigações do campo da Educação (Pimentel; Montenegro, 2007; Baptista, 2015; Aguiar; Ferreira, 2021) e da educação matemática (Passos et al., 2006; Santos; Costa, 2020; Leandro; Passos, 2021), intimamente relacionados à formação docente.

3. Uma breve contextualização das DCN e a Formação de PEM

Como o objetivo consiste em identificar indícios da IP de PEM presentes nas DCN (Brasil, 2006, 2015, 2019a, 2019b, 2020), considera-se imprescindível contextualizar alguns elementos relacionados à constituição dessas normativas. Diversos pesquisadores problematizaram a respeito dos processos de implementação das DCN, bem como de pontos que consideraram avanços e/ou retrocessos, em uma perspectiva de contextualizar essas atualizações. De modo cronológico, apresenta-se uma breve contextualização dessas DCN. Entre esses estudos, destacam-se discussões que afloram reflexões quanto ao contexto histórico de implementação da Resolução CNE/CP nº

1, de 15/5/2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Pedagogia.

Discussões sobre a construção de uma Diretriz Curricular para os cursos de graduação em Pedagogia precedem tanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996) quanto a Resolução CNE/CP nº 1, de 15/5/2006. Após a promulgação da LDB/1996, iniciou-se um período de silenciamento do Ministério da Educação (MEC) quanto às discussões sobre uma Diretriz Curricular da Pedagogia.

Em março de 2005, o Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou uma minuta de resolução das Diretrizes Curriculares da licenciatura em Pedagogia, quebrando um silenciamento institucional. Todavia, a proposta inicial encontrou resistência dos profissionais da Educação e da comunidade acadêmica que, articulados por meio de diversas entidades, compilaram críticas em forma de um manifesto assinado pela ANFOPE, ANPEd e CEDES e enviado ao CNE. Scheibe (2007), apresenta as discussões envolvidas, neste documento, e dentre algumas considerações explicita que tal minuta:

(i) tratava-se de uma proposta reducionista das pretensões de educadores para o curso de pedagogia e, assim, faz contraponto com as aspirações de educadores para DCN de pedagogia;

(ii) desconsiderava os cursos de pedagogia como espaço para pesquisa da área da Educação;

(iii) descarta as contribuições de diretrizes elaboradas por essas entidades da Educação;

(iv) aprofundava perspectivas instrumentais ao definir competências para formação de professores atuantes na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental (intituladas Anos Iniciais atualmente); e

(v) desvalorizava a formação para docência ao propor bacharelado pós-licenciatura, “visando ao adensamento em formação científica”, reduzindo-o à docência para as séries iniciais da Educação Fundamental ou para a Educação Infantil, ignorando a pesquisa e a busca por conhecimento como base.

Após a manifestação das comunidades organizadas, ocorreram algumas alterações no texto da minuta. Com a presença de representantes da ANFOPE, CEDES e FORUMDIR, o novo texto foi discutido e aprovado no Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação de 13 de dezembro de 2005. Assim, a Resolução CNE/CP 01/2006 (Brasil, 2006) foi publicada em 15 de maio de 2006, todavia, mesmo em meio às incertezas e aos tensionamentos emanados pelas entidades acadêmicas, o texto destas DCN manteve forte tendência neoliberal que foi herdada do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002).

Passados nove anos desde a homologação da Resolução CNE/CP 01/2006 (Brasil, 2006), houve então a promulgação da Resolução CNE/CP 02/2015 (Brasil, 2015). Neste contexto, Dourado

(2015) aponta que as discussões a respeito da Resolução CNE/CP 02/2015 (Brasil, 2015) se deram envoltas a diversos debates no âmbito do Conselho Nacional de Educação⁷.

Ao longo da trajetória traçada pela Comissão Bicameral de Formação de Professores, os trabalhos ali produzidos resultaram em uma minuta submetida às discussões públicas, que culminaram com sua aprovação em 2015 (Brasil, 2015). Em suas disposições transitórias a Resolução CNE/CP 02/2015 (Brasil, 2015) demarcou o prazo de dois anos para sua implementação, todavia, este prazo foi prorrogado. A resolução foi revogada com a implementação da BNC-Formação (Brasil, 2019b) sem que sua implementação efetiva ocorresse nacionalmente, como demarcaram Zaidan et al. (2021).

Em aspectos gerais, Metzner e Drigo (2021) apontam avanços na Resolução CNE/CP 02/2015, entre os quais é relevante destacar:

(i) a demarcação da carga horária mínima de 3.200 horas para os cursos de formação inicial de professores e a definição de quem são os profissionais do quadro do magistério;

(ii) a articulação entre teoria e prática no contexto da formação;

(iii) o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) com o objetivo de aprimorar a prática pedagógica;

(iv) a valorização e o reconhecimento das diversidades nacionais;

(iv) a indissociação entre formação inicial e formação continuada, na qual demarca, em um contexto amplo, a instituição formadora, o espaço escolar e a tríade Ensino-Pesquisa-Extensão;

(v) definição de três modalidades de curso de formação inicial (licenciatura e formação pedagógica à não licenciados e os cursos de segunda licenciatura).

Entende-se que o cuidado em relação a esses pontos, articulado com a proposta de organização dos cursos de licenciatura por meio de Núcleos⁸, a Resolução CNE/CP 02/2015 demarca preocupação com ações e potenciais políticas públicas de valorização profissional. Já as Resoluções CNE/CP 02/2019 (Brasil, 2019b) e CNE/CP 01/2020 (Brasil, 2020) distanciam formação inicial e formação continuada, fato este que se tornou alvo de diversas críticas.

Fichter Filho, Oliveira e Coelho (2021), por exemplo, apontam que essas duas resoluções tiveram um tempo de discussão mais curto do que aqueles empregados até a implementação de suas predecessoras. Os autores demarcam que, embora sejam citadas relações com os setores educacionais nacionais, o silenciamento a respeito das entidades representativas do campo edu-

⁷ Historicamente (desde a década de 1990), tais discussões do âmbito educacional, se deram de modo articulado, destacamos o surgimento da Comissão Bicameral de Formação de Professores, criada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) com o intuito de discutir a Formação de Professores em sua complexidade. A composição colegiada da Comissão Bicameral de Formação de Professores se deu por conselheiros da Câmara de Educação Superior e da Câmara de Educação Básica com renovações periódicas de seus membros (recomposições em 2004, 2007, 2008, 2009, 2012, 2014).

⁸ (i) Núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais; (ii) Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos, priorizados pelo projeto pedagógico das instituições; e (iii) Núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular.

cacional brasileiro efetivamente envolvidas no processo é inédito, se comparado aos processos de discussão das DCN anteriores.

Para Costa, Matos e Caetano (2021), assim como a Resolução CNE/CP 02/2019 (Brasil, 2019b), a Resolução CNE/CP 01/2020 (Brasil, 2020) também se reduz ao mero papel de garantir a implementação da BNCC (Brasil, 2017), desvalorizando o professor como indivíduo capaz de intervir no meio e produzir conhecimento e, por consequência, precarizando a autonomia e a profissão docente ao tratar a formação continuada de forma tecnicista.

Entende-se que o açodamento do processo de discussão com a comunidade e a demarcação explícita das intencionalidades de alinhamento dos cursos de licenciatura às especificidades da BNCC (Brasil, 2017) são fortes indícios (Ginzburg, 1989) da pressa do então governo vigente em revogar a Resolução CNE/CP 02/2015 (Brasil, 2015).

Para diversos pesquisadores do campo educacional, a BNC-Formação e BNC-Formação Continuada têm como intuito garantir o condicionamento de professores à aplicação da BNCC na Educação Básica, considerando os professores como seres acríticos, enfatizando o tecnicismo, e tratando as práticas docentes de forma reducionista (Portelinha, 2021; Rodrigues; Pereira; Mohr, 2021; Cruz; Almeida, 2022; Souto Maior; Borges, 2022; Pinheiro; Fávero, 2022; Steinbach; Martins, 2022; Ximenes; Melo, 2022; Moraes; Johann; Malanchen, 2023).

Em carta aberta intitulada “Contra a descaracterização da Formação de Professores – Nota das entidades nacionais em defesa da Res. 02 /2015”, a Associação de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e diversas outras entidades de sociedade civil organizada manifestaram repúdio às reformas em implementação no ensino superior, qualificando-as como um ato de desmonte e desqualificação da formação de professores no Brasil (ANPEd, 2019). Diversas entidades de classe assinaram esse manifesto. Em síntese, essa carta aponta que a Resolução CNE/CP 02/2019 (Brasil, 2019b):

(i) fragmenta as relações entre formação inicial e continuada; (ii) sobrepõe o conhecimento prático ao teórico, fato que precariza a autonomia e a profissão docente; (iii) sinaliza uma perspectiva pedagógica tecnicista, com abordagem meritocrática, atribuindo aos docentes a responsabilidade (por fracassos ou sucessos) na busca por ações de formação continuada;

(iv) negligencia as potencialidades da formação como espaço crítico colaborativo e

(v) desconsidera as instituições escolares e os sistemas de ensino como espaços formativos.

Nessa perspectiva, tomadas em conjunto, as Resoluções CNE/CP 02/2019 (Brasil, 2019b) e CNE/CP 01/2020 (Brasil, 2020) ignoram práticas e ações construídas no relacionamento universidade-escola no âmbito das pesquisas educacionais brasileiras. Aliás, nesse contexto, as pesquisas nacionais a respeito da formação de professores e suas considerações são silenciadas, sobressaindo abordagens formativas neoliberais, fato este que é representativo da diversidade de entidades ligadas à esfera privada, que defendem suas implementações (Freitas, 2014, 2016).

4. IP de PEM no contexto das Diretrizes Curriculares: análise dos indícios encontrados

Ao olhar para as Resoluções CNE/CP 01/2006, CNE/CP 02/2015; CNE/CP 02/2019 e CNE/CP 01/2020, buscou-se indícios de discussões que guardam relação com a caracterização de IP de PEM proposta por Cyrino (2018). À exceção do elemento caracterizador da IP de PEM Crenças e concepções interconectadas ao autoconhecimento de PEM, por reconhecer suas idiosincrasias individuais, prosseguiu-se a busca por discussões que, porventura, pudessem revelar os demais elementos caracterizadores da IP de PEM apresentados por Cyrino (2018), presentes nas DCN (Brasil, 2006, 2015, 2019b, 2020).

A presença de discussões que possam se associar a elementos caracterizadores da IP de PEM nas DCN pode, a depender da forma como são implementadas, mobilizar a IP de PEM. Assim, caminha-se no sentido de encontrar, nesses documentos, sinais de potenciais problematizações a respeito: (i) dos conhecimentos e expectativas de futuros PEM em relação à profissão; (ii) da vulnerabilidade e sentido de agência; e (iii) do compromisso político. A seguir, destaca-se como os indícios desses elementos caracterizadores de IP de PEM se apresentam.

O elemento caracterizador Conhecimentos e expectativas de PEM em relação à profissão está intimamente ligado às crenças e concepções do futuro professor. O futuro PEM, ao ingressar na licenciatura, possui uma diversidade de expectativas quanto às suas atividades e aos desafios associados ao seu exercício profissional. Embora o futuro PEM possa apresentar questionamentos em face de suas expectativas, é preciso considerar suas vivências e sua concepção social quanto ao exercício docente, pois, a carreira docente é uma das poucas em que o indivíduo tem ideias da prática profissional antes mesmo de iniciar sua formação inicial. Seja como estudante da Educação Básica, seja no decorrer da formação inicial, o futuro docente, pelo contato com outros profissionais, pode observar especificidades (de caráter individual e/ou profissional), situação que potencialmente colabora para a construção de suas crenças e autoconhecimento a respeito da profissão.

Assim, à medida que se insere em discussões, as experiências vividas pelos PEM no processo de formação inicial e continuada devem possibilitar que os futuros PEM signifiquem e transformem suas concepções sobre o exercício da profissão. Para tanto, pode-se considerar como discussões do âmbito formativo: (i) as expectativas futuras em relação ao exercício profissional; (ii) o significado de ser professor; (iii) a docência na área e os conhecimentos necessários para atuação docente englobando aspectos culturais e as visões pessoais (De Paula; Cyrino, 2018, 2020a, 2020b).

O elemento caracterizador Vulnerabilidade e sentido de agência inter-relaciona problematizações que envolvem as experiências docentes não exclusivamente relacionadas ao contexto escolar.

Especificamente em relação às emoções associadas aos processos formativos docentes, entende-se que elas podem se tornar disparadoras de inseguranças (situações de desamparo, frustração, impotência ou ansiedade, por exemplo) ou de situações desafiadoras que não envolvam necessariamente as fragilidades do docente (Lasky, 2005; Cyrino, 2017; Oliveira; Cyrino, 2011; De Paula; Cyrino, 2018).

Neste sentido, como demarcam Oliveira e Cyrino (2011, p. 112),

Não a vulnerabilidade que enfraquece, susceptibiliza e é paralisante (não procurando tornar “frágil” o formando), mas a que nos permite suspender por alguns instantes, mais ou menos longos, e mais ou menos frequentes, as nossas certezas e convicções. Aquela que nos faz questionar a nós próprios. Também a vulnerabilidade no sentido de nos expormos aos outros e, como tal, podermos tornar-nos “alvo de crítica, de contestação”.

Considerando o fato de as atividades docentes serem públicas, a agência emerge, entre outros elementos, das interações sociais dos docentes, ao fazer escolhas, influenciar (e ser influenciado) o (pelo) meio com ações que afetam suas atividades profissionais, manifestando, assim, traços de seu compromisso profissional (Cyrino, 2017; De Paula; Cyrino, 2018). A agência pode ser entendida como a conjugação de “esforços individuais, recursos disponíveis e ‘factores’ contextuais e estruturais” (Oliveira; Cyrino, 2011, p. 115).

Entende-se que o elemento caracterizador Compromisso Político, tal como um amálgama – causa e ao mesmo tempo consequência da articulação entre vulnerabilidade e o sentido de agência – tem entre suas intencionalidades, a busca incessante pela ética, a equidade e a justiça social, por meio das ações decorrentes do exercício profissional docente. Assim, o compromisso político pode emergir em situações de insurreição diante de situações (ou interações) de vulnerabilidade, nas quais, a agência dê aporte a esses eventos (das mais adversas naturezas) exigem um posicionamento dos PEM.

Neste sentido, o compromisso político abrange um campo de lutas por uma sociedade que, para além da isonomia, reconheça os princípios de equidade, ética e moral social. Como afirmam De Paula e Cyrino (2018), o movimento de constituição da IP de PEM “ocorre em um campo de lutas ideológicas e políticas, no qual elementos dos contextos sociais, culturais e políticos, envolvendo a questão da alteridade, devem ser problematizados” (De Paula; Cyrino, 2018, p. 10). Esse movimento, sobretudo diante de um contexto reformista, é central, pois, o modo como essas ações reformistas são desenvolvidas não muda apenas o que os professores fazem, mas o que eles são (De Paula; Cyrino, 2018).

Compartilha-se das reflexões de De Paula e Cyrino (2020a), ao indicarem a complexidade, a dinamicidade, a temporalidade e a experiencialidade, como aspectos relevantes à IP de PEM. Isso demarca e é coerente, ao entendê-la como movimento. Esse fato reforça a relevância em se identificar a presença dos elementos constituintes de IP de PEM, elencados no quadro a seguir, nas DCN. Como afirma Cyrino (2017, p. 702) “[...] a IP, assim como a identidade, é formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam”, os impactos advindos dos documentos oficiais são representativos dessa transformação. Neste sentido, com a finalidade de demarcar pontos de atenção como aporte às intenções previstas, ao se debruçar sobre as DCN no contexto de investigação, sintetizou-se por meio do Quadro 1, a seguir, possibilidades de discussões/temáticas reflexivas potencialmente problematizadoras da IP de PEM, que poderiam emergir a partir da presença prescritiva nas DCN.

Quadro 1: Discussões sobre IP de PEM localizadas nas DCN

Elementos caracterizadores da IP de PEM	Possibilidades de discussões/temáticas reflexivas da IP de PEM que:
Conhecimentos e expectativas de PEM em relação à profissão	(i) Abordem as expectativas futuras em relação ao exercício profissional. (ii) Orientem quanto ao significado de ser professor. (iii) Propiciem uma abordagem reflexiva quanto à docência na área e aos conhecimentos necessários para atuação docente englobando aspectos culturais e as visões pessoais.
Vulnerabilidade e sentido de agência	(i) Envolvam normas e valores da profissão. (ii) Promovam e/ou subsidiem a retórica e autocrítica docente. (iii) Contemplem a análise quanto aos dilemas e conflitos no exercício profissional. (iv) Sinalizem elementos (estruturais e/ou materiais) que contribuam para o desenvolvimento da autonomia docente.
Compromisso Político	(i) Reverberem o compromisso ético e profissional docente. (ii) Revelem atenção e cuidado com as condições de trabalho docente. (iii) Demarquem, com transparência, as intencionalidades da política educacional proposta. (iv) Indiquem os potenciais sociais e políticos do exercício profissional docente na sociedade. (v) Estabeleçam perspectivas futuras das políticas educacionais para a carreira docente.

Fonte: Elaborado pelos autores.

As possibilidades de discussões/temáticas reflexivas da IP de PEM apresentadas no Quadro 1 emergiram do entendimento obtido por meio da caracterização da IP de PEM demarcada por Cyrino (2018). Sabe-se que, das DCN estudadas nesse contexto, exceto as DCN para o curso de Licenciatura em Pedagogia (Brasil, 2006) definem direcionamentos para a formação docente de modo geral, sem demarcar as especificidades por área de conhecimento.

Portanto, na presente análise, a indicação de aspectos gerais que devem permear a formação (inicial e continuada) é algo interessante, pois sinaliza a problematização de dimensões culturais, éticas, sociais e políticas que devem ter espaço em todas as licenciaturas, inclusive na Licenciatura em Matemática. Luta essa englobada pelas pesquisas do campo da Educação Matemática, que visam buscar por uma sociedade ética, equitativa e com justiça social.

Os elementos caracterizadores destacados no Quadro 1 não são mutuamente excludentes, pelo contrário, dialogam intimamente entre si. O agrupamento proposto elenca possibilidades de discussão que considera-se ter potencial para colaborar com as discussões referentes à IP de PEM, a partir da caracterização aqui adotada (Cyrino, 2018) e que, porventura, seria possível encontrar indícios de presença/intencionalidade nas DCN em questão (Brasil, 2006, 2015, 2019b, 2020).

5. Aproximações, distanciamentos e/ou silenciamentos a respeito dos elementos caracterizadores da IP de PEM nas DCN de 2006, 2015, 2019 e 2020

Ao se debruçar sobre as DCN (Brasil, 2006, 2015, 2019b, 2020), os esforços se direcionaram para a busca por indícios de discussões sobre a IP de PEM nesses documentos. Neste contexto, assim como De Paula e Cyrino (2020a, 2021) apontam, foram consideradas a complexidade, a dina-

micidade, a temporalidade e a experiencialidade como aspectos caracterizadores do movimento de IP de PEM.

A caracterização de complexidade proposta pelos autores associa o termo à multiplicidade de fatores que se coadunam no movimento de constituição da IP de PEM, entre os quais se pode elencar os fatores sociais, culturais, pessoais, contextuais, psicológicos e políticos. Em relação à dinamicidade, De Paula e Cyrino (2020a) sinalizam a natureza inconclusa que se reverbera constantemente nos movimentos de cunho, profissional, pessoal, e inter-relacional da formação (inicial e continuada) de PEM. A temporalidade, como proposto por De Paula (2018, p. 142), amarra-se na efemeridade.

Os processos são temporais, contingenciados pelos ambientes espaço-tempo, transcendendo os cenários tradicionalmente associados à formação docente (formação inicial e os raros momentos de formação continuada): ele ocorre em todos os contextos nos quais o PEM se insere, como pessoa. O professor é um sujeito temporal.

O professor se conecta às suas práticas, às suas ações e à própria natureza dinâmica de suas transformações que, conseqüentemente, torna a constituição da IP de PEM temporal. Por fim, a ideia de experiencialidade atrela-se ao conceito dialógico da ação de experienciar, ou seja, como demarcam De Paula e Cyrino (2018), é um movimento intrínseco de PEM consigo mesmo e com os outros, nos diversos contextos e espaços em que os PEM estão inseridos.

Tem-se, assim, que os aspectos caracterizadores propostos por De Paula e Cyrino (2018, 2020a) (complexidade, dinamicidade, temporalidade e experiencialidade) são aspectos indissociáveis da caracterização da IP de PEM. Tais aspectos articulam-se com os elementos caracterizadores propostos, pois, os Conhecimentos e expectativas de PEM em relação à profissão, a Vulnerabilidade e sentido de agência e o Compromisso Político, possuem natureza complexa ao amalgamarem-se no amplo processo de constituição da IP de PEM; dinamicidade por estar em um processo constante de mudanças impulsionado pelas vivências experienciadas pelo PEM em sua trajetória, trajetória esta que ocorre temporalmente.

Analisando a Resolução CNE/CP 01/2006, em relação aos indícios de discussões à respeito do elemento caracterizador Conhecimentos e expectativas de futuras(os) PEM em relação à profissão, foram identificados trechos que definem sucintamente: (i) os objetivos; (ii) a aplicabilidade e a área de atuação da(o)s profissionais do campo da Pedagogia⁹, e (iii) aspectos inerentes do reconhecimento da diversidade cultural. Há, também, uma rápida menção “à formação de professores para escolas de remanescentes de quilombos ou que se caracterizem por receber populações de etnias e culturas específicas” (Brasil, 2006, p. 3). Não foram identificados indícios representativos para o elemento caracterizador Vulnerabilidade e sentido de agência nesse documento. Observa-se, de forma explícita no texto, um cuidado com a formação teórica nas propostas de atividades formativas no âmbito da licenciatura em Pedagogia. A articulação entre os espaços de formação é presente, embora não muito expressiva. Por fim, no que tange ao Compromisso Político, não foi identificada a intencionalidade de problematizar, cuidadosamente, as condições de trabalho docente. Aspectos da valorização da profissão e/ou programas de incentivos à formação continuada

⁹ Nessa oportunidade, o documento faz apontamentos relacionados aos aspectos do trabalho docente e as expectativas quanto aos princípios que se espera do futuro professor no exercício da profissão.

também foram silenciados, reduzindo-se a tratar, estritamente, expectativas quanto aos valores éticos da profissão e potenciais sociais e políticos do exercício profissional docente na sociedade.

A Resolução CNE/CP 02/2015, já na organização dos seus oito capítulos¹⁰ que agregam os seus 24 artigos, sinaliza a existência de discussões potencialmente alinhadas aos pontos de interesse do presente estudo. Sobre Conhecimentos e expectativas de futuros PEM em relação à profissão, ao tratar das expectativas a respeito da formação inicial e continuada de professores em seu exercício profissional, a resolução demarca princípios e fundamentos que: (i) explicitam uma compreensão quanto ao significado da docência; (ii) reconhecem a complexidade que envolve a atuação docente, proporcionando uma abordagem reflexiva sobre a docência; (iii) abordam formação inicial e continuada de modo articulado, integrante das práticas necessárias ao desenvolvimento profissional; (iv) reconhecem a escola – lócus do exercício profissional docente – como um espaço formativo; (v) referênciam, igualmente, a importância dos aspectos teóricos e práticos nos processos formativos; e (vi) estabelecem a indissociação dos entes que compõem a tríade Ensino-Pesquisa-Extensão.

Sobre a Vulnerabilidade e sentido de agência, foram encontrados indícios de que existe potencial para problematizar esse elemento caracterizador, como nas ocasiões em que a Resolução CNE/CP 02/2015: (i) defende a promoção de ações que desenvolvam o trabalho coletivo; (ii) prega a diversidade de vivências em ambientes culturais, científicos e tecnológicos no contexto da formação docente; e (iii) demarca a necessidade de uma estrutura capaz de propiciar o desenvolvimento de conhecimentos pedagógicos, didático-pedagógicos e específicos articulados à experiência e à prática de docentes atuantes na Educação Básica e seus saberes a respeito da escola. Compreende-se que ao reconhecer os aspectos formativos do contexto escolar e as experiências e práticas de seus personagens no âmbito da formação docente, o diálogo institucional não se restringe aos vínculos burocráticos da parceria universidade-escola, mas sim, fomenta o estreitar das relações pessoais entre todos os envolvidos no processo formativo (docentes da universidade, professores atuantes na Educação Básica e futuros PEM em formação inicial). A formação é vista como um compromisso compartilhado.

No que tange ao elemento caracterizador Compromisso Político, a resolução apresenta, na seção “Dos Profissionais do Magistério e Sua Valorização”, tópicos intimamente relacionados a tratar e problematizar aspectos específicos do exercício profissional docente, tal como o plano de carreira, o salário, as condições de trabalho e as ações formativas. Destacam-se, também: (i) a indicação de perspectivas futuras para políticas educacionais para carreira docente alinhadas ao Plano Nacional de Educação; (ii) as discussões que revelam compreensão quanto ao compromisso ético e profissional docente; e (iii) o reconhecimento e a demarcação dos potenciais sociais e políticos do exercício profissional docente na sociedade.

Já em relação às Resoluções CNE/CP 02/2019 e CNE/CP 01/2020, embora já tragam a perspectiva formativa de modo desarticulado, o tratamento de questões relacionadas aos três elemen-

10 Os oito capítulos são: (i) Das Disposições Gerais; (ii) Formação dos Profissionais do Magistério para Educação Básica: Base Comum Nacional; (iii) Do(a) Egresso(a) da Formação Inicial e Continuada; (iv) Da Formação Inicial do Magistério da Educação Básica em Nível Superior; (v) Da Formação Inicial do Magistério da Educação Básica; (vi) Da Formação Continuada dos Profissionais do Magistério em Nível Superior: Estrutura e Currículo; (vii) Dos Profissionais do Magistério e Sua Valorização; e (viii) Das Disposições Transitórias.

tos caracterizadores que elencamos é alinhado. A Resolução CNE/CP 02/2019, para além de seus nove capítulos¹¹, que agregam 30 artigos, ao delinear a BNC-Formação, revoga a CNE/CP 02/2015 e institui uma estrutura pautada em competências (gerais e específicas) e habilidades. Em relação às competências específicas, o documento sinaliza três dimensões fundamentais, ditas interdependentes e sem hierarquias, a saber: (i) conhecimento profissional; (ii) prática profissional; e (iii) engajamento profissional¹².

A vinculação entre a BNC-Formação e a BNCC é explícita desde o parágrafo único do artigo 1º (ao referenciá-la como instrumento para a implementação da BNCC) até o artigo 29 (ao condicionar mudanças quando houver revisão da BNCC). Essa perspectiva restringe consideravelmente as discussões a respeito do elemento caracterizador Conhecimentos e expectativas de PEM em relação à profissão.

Assim, considera-se que BNC-Formação e a BNC-Formação continuada demarcam uma cisão entre a Formação Inicial e a Formação Continuada, em contraponto à CNE/CP 02/2015, que discute a Formação (Inicial e Continuada) em articulação com a valorização do exercício do magistério em um único documento. Nesse sentido, as potenciais problematizações, frente à compreensão quanto ao significado de ser professor, cedem espaço para as perspectivas em que a instrumentalização tem centralidade. Com isso, as possibilidades de discussões/temáticas reflexivas indicadas no Quadro 1 para o elemento caracterizador Vulnerabilidade e sentido de agência são minimizadas.

O silenciamento de um espaço direcionado a demarcar a valorização docente, tal como o capítulo “Dos Profissionais do Magistério e Sua Valorização”, presente na Resolução CNE/CP 02/2015, é representativo dos espaços que tangenciam reflexões a respeito dos compromissos ético, social, político e profissional presentes na Resolução CNE/CP 02/2019.

6. Considerações finais

Este artigo, por meio da questão problematizadora “Qual o espaço para potenciais discussões a respeito da Identidade Profissional nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação (inicial e continuada) de PEM?”, pautou-se na leitura das quatro DCN (Brasil, 2006, 2015, 2019b, 2020), na busca por indícios de aproximações, distanciamentos e/ou silenciamentos a respeito dos elementos caracterizadores da IP de PEM, presentes na caracterização proposta por Cyrino (2017, 2018).

Partindo dessa caracterização, caminha-se na perspectiva de encontrar indícios potenciais para a discussão: (i) dos Conhecimentos e expectativas de futuros PEM em relação à profissão; (ii) da Vulnerabilidade e sentido de agência; e (iii) do Compromisso político.

Como resultado da busca por tais indícios, observou-se um silenciamento de pontos importantes entre a Resolução CNE/CP 02/2015 (que revela potenciais preocupações alinhadas à temáti-

11 Os capítulos são: (i) Do Objeto; (ii) Dos Fundamentos e da Política da Formação Docente; (iii) Da Organização Curricular dos Cursos Superiores para a Formação Docente; (iv) Dos Cursos de licenciatura; (v) Da Formação em Segunda licenciatura; (vi) Da Formação Pedagógica para Graduados; (vii) Da Formação para Atividades Pedagógicas e de Gestão; (viii) do Processo Avaliativo Interno e Externo e (ix) Das Disposições Transitórias e Finais.

12 Logo após as 10 competências gerais, são apresentadas 12 competências específicas, equitativamente distribuídas entre as três dimensões.

ca da IP) e a Resolução CNE/CP 02/2019. Das DCN estudadas, a demarcação das intencionalidades em discutir a valorização docente presente na Resolução CNE/CP 02/2015 é um fator de destaque.

Como estudo integrante de uma pesquisa desenvolvida em um Mestrado Profissional, cabe pontuar a relevância e os desafios em investigar essa temática. Compreende-se que os elementos caracterizadores da IP de PEM elencados por Cyrino (2018) podem ser ampliados em razão de suas especificidades e a amplitude do exercício do magistério. Tal proposição corrobora para que o presente estudo contribua para ampliação da lente teórica de pesquisas que busquem discutir a IP de PEM também no contexto dos Mestrados Profissionais, de modo a fomentar que essas discussões estejam presentes nos espaços formativos que ocorrem nos contextos escolares de PEM atuantes na Educação Básica.

Enquanto finalizávamos a investigação, o MEC, por meio do Conselho Nacional de Educação (CNE), publicou a Resolução CNE/CP nº 4/2024, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica. Nessa perspectiva, uma possibilidade de pesquisa no horizonte é refletir a respeito das aproximações e/ou distanciamentos entre as ideias delineadas na diretriz atual e suas antecessoras no que tange à IP de PEM.

7. Referências

AGUIAR, Thiago Borges de; FERREIRA, Luciana Haddad. Paradigma Indiciário: abordagem narrativa de investigação no contexto da formação docente. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 37, p. 1-22, abr. 2021. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/74451>. Acesso em: 10 jul. 2023.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. *Contra a descaracterização da Formação de Professores - Nota das entidades nacionais em defesa da Res. 02 /2015*. Caxambu: ANPEd, 2019.

BAPTISTA, Livia Márcia Tiba Rádis. Paradigma indiciário: contribuições para a investigação da construção das identidades de futuros professores de línguas. *Signótica*, Goiânia, v. 27, n. 2, p. 565-582, 2015. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sig/article/view/35551>. Acesso em: 26 nov. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, DF: CNE, 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP nº 02, de 01 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. Brasília, DF: CNE, 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017*. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC/SEB. 2017. Brasília, DF: CNE, 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP nº 01, de 02 de julho de 2019*. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que 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. Brasília, DF: CNE, 2019a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP nº 02, 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). Brasília, DF: CNE, 2019b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP nº 01/2020, de 27 de outubro de 2020*. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília, DF: CNE, 2020.

COSTA, Eliane Miranda; MATOS, Cleide Carvalho de; CAETANO, Viviane Nunes da Silva. Formação e Trabalho Docente: intencionalidades da BNC-Formação Continuada. *Currículo sem Fronteiras*, v. 21, n. 3, p. 1188-1207, dez. 2021. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol21iss3articles/costa-matos-caetano.pdf>. Acesso em: 06 set. 2022.

CRUZ, Andreia Gomes da; ALMEIDA, Adriana de. A BNCC e BNC – Formação como indutora do apagamento da formação docente. *Olhar de Professor*, Ponta Grossa, v. 25, p. 1-22, 2022. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.25.20518.055.

CYRINO, Márcia Cristina de Costa Trindade. Mathematics teachers' professional identity development in communities of practice: Reifications of proportional reasoning teaching. *Bolema*, Rio Claro-SP, v. 30, n. 54, p. 165-187, April 2016.

CYRINO, Márcia Cristina de Costa Trindade. Identidade Profissional de (futuros) Professores que Ensinam Matemática. *Perspectivas da Educação Matemática*, Campo Grande, MS, v. 10, n. 24, p. 699-712, 2017.

CYRINO, Márcia Cristina de Costa Trindade. Grupo de estudo e pesquisa e o movimento de constituição da identidade profissional de professores que ensinam matemática e de investigadores. *REnCiMa*, São Paulo, v. 9, n. 6, p. 1-17, 2018.

DE PAULA, Enio Freire. *Identidade Profissional de Professores que Ensinam Matemática*: indicativo de pesquisas, elementos e ações para elaboração de uma proposta investigativa. 2018. 227 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018. Disponível em: <https://pos.uel.br/pecem/wp-content/uploads/2021/08/PAULA-Enio-Freire-de.pdf> Acesso em: 12 jun. 2021.

DE PAULA, Enio Freire; CYRINO, Márcia Cristina de Costa Trindade. Aspectos a serem considerados em investigações a respeito do movimento de constituição da Identidade Profissional de

professores que ensinam matemática. *Educação (UFSM)*, Santa Maria, RS, v. 45, p. 1-29, 2020a. DOI:10.5902/1984644434406.

DE PAULA, Enio Freire; CYRINO, Márcia Cristina de Costa Trindade. Identidade profissional de professores que ensinam matemática: Elementos e ações para a construção de uma proposta para futuras investigações. *Pro-Posições*, Campinas, v. 32, p. 1-25, 2021. DOI: 10.1590/1980-6248-2018-0109.

DE PAULA, Enio Freire; CYRINO, Márcia Cristina de Costa Trindade. O compromisso político como elemento constitutivo da Identidade Profissional de professores que ensinam matemática. In: DE PAULA, E. F.; CYRINO, M. C. C. T (org.). *Identidade profissional de professores que ensinam matemática em contextos de formação*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020b, p. 15-36.

DE PAULA, Enio Freire; CYRINO, Márcia Cristina de Costa Trindade. Polos e Epistemológicos Presentes em Pesquisas Brasileiras Sobre Identidade Profissional de Professores que Ensinam Matemática. *Imagens da Educação*, Maringá, v. 8, n. 2, p. 1-23, 2018. DOI:10.4025/imagenseduc.v8i2.42751.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun. 2015. DOI:10.1590/ES0101-73302015151909

FICHTER FILHO, Gustavo Adolf; OLIVEIRA, Breyner Ricardo de; COELHO, Jianne Inês Fialho. A trajetória das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação docente no Brasil: uma análise dos textos oficiais. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 16, n. esp.1, p. 940-956, 2021. DOI: 10.21723/riaee.v16iEsp.1.14930

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez. 2014.

FREITAS, Luiz Carlos de. Três teses sobre as reformas empresariais na educação: perdendo a ingenuidade. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 36, n. 99, p. 137-153, maio/ago. 2016.

GARCIA, Tânia Marli Rocha. *Identidade Profissional de Professores de Matemática em uma Comunidade de Prática*. 2014. 164 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

GELLERT, Uwe.; ESPINOZA, Lorena.; BARBÉ, Joaquim. Being a mathematics teacher in times of reform. *ZDM Mathematics Education*, n. 45, p. 535-545, 2013.

GINZBURG, Carlo. *Mitos emblemas e sinais: Morfologia e História*. São Paulo: Cia das Letras, 1989.

GOLLO JUNIOR, Ronaldo Antônio; CAMPOS, Elisabete Ferreira Esteves. Uma leitura freireana sobre a BNC-Formação: a persistência no erro epistemológico do bancarismo. *Educação & Linguagem*, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 219-244, 2021.

LASKY, Sue. A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education*, v. 21, issue 8, p. 899-916, nov. 2005.

LAVOURA, Tiago Nicola; ALVES, Melina Silva; SANTOS JUNIOR, Cláudio de Lira. Política de Formação de Professores e a Destruição das Forças Produtivas: BNC-Formação em Debate. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 16, n. 37, p. 553-577, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6405/4720>. Acesso em: 09 jul. 2023.

LEANDRO, Everaldo Gomes; PASSOS, Cármen Lúcia Brancaglioni. O paradigma indiciário para análise de narrativas. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 37, p. 1-28, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/hk9sxtYY6BCfcHxwYm3Q8zB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2023.

LOSANO, Letícia.; FIORENTINI, Dario. A constituição identitária de professores de matemática no contexto de mestrados profissionais. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 34, p. 1-26, 2018.

LOSANO, Letícia.; FIORENTINI, Dario.; VILLARREAL, Monica. The development of a mathematics teacher's professional identity during her first year teaching. *Journal of Mathematics Teacher Education*, v. 21, p. 287-315, 2018. DOI: 10.1007/s10857-017-9364-4.

LUTOVAC, Sonja; KAASILA, Raimo. Beginning a pre-service teacher's mathematical identity work through narrative rehabilitation and bibliotherapy. *Teaching in Higher Education*, v. 16, n. 2, p. 225-236, 2011.

MASCARENHAS, Aline Daiane Nunes; FRANCO, Maria Amélia Santoro. O Esvaziamento da didática e da pedagogia na (nova) BNC de formação inicial de professor da educação básica. *E-Curriculum*, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 1014-1035, jul./set. 2021. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/52423/37765>. Acesso em: 10 jun. 2023.

METZNER, Andreia Cristina; DRIGO, Alexandre Janotta. Avanços e retrocessos em relação às DCN para formação de professores. *E-Curriculum*, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 988-1013, jul./set. 2021. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/48101>. Acesso em: 10 jun. 2023.

MORAIS, Georgyanna Andréa Silva; JOHANN, Rafaela Cristina; MALANCHEN, Júlia. Educação para o desenvolvimento econômico: A BNC-formação como controle dos processos formativos de professores. *Debates em Educação*, Maceió, v. 15, n. 37, p. 1-17, 2023. DOI: 10.28998/21756600.2023v15n37pe15001.

NOGUEIRA, Adrinelly Lemes; BORGES, Maria Célia. A BNC-Formação e a Formação Continuada de professores. *RPGE - Revista on line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 25, n. 1, p. 188-204, jan./abr. 2021. DOI: 10.22633/rpge.v25i1.13875.

OLIVEIRA, Helia; CYRINO, Márcia Cristina de Costa Trindade. A formação inicial de professores de Matemática em Portugal e no Brasil: narrativas de vulnerabilidade e agência. *Interações*, v. 7, n. 18, p. 104-130, 2011.

OLIVEIRA, Verônica Borges de; JESUS, Ana Paula de. Fazendo a “racionalidade” tremer: notas disruptivas acerca da BNC-Formação. *Série-Estudos*, Campo Grande, MS, v. 25, n. 55, p. 31-50, set./dez. 2020. DOI: 10.20435/serie-estudos.v0i0.1494.

PASSOS, Cármen Lúcia Brancaglion *et al.* Desenvolvimento profissional do professor que ensina Matemática: Uma meta-análise de estudos brasileiros. *Quadrante*, [S. l.], v. 15, n.1&2, p. 193-219, 2006. DOI: 10.48489/quadrante.22800.

PIMENTEL, Edna Furukawa; MONTENEGRO, Zilda Maria Coelho. Aproximações do paradigma indiciário com o pensamento Freiriano: uma construção possível? *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 3, n. 3, p. 181-194, 2007. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/537>. Acesso em: 12 maio 2023.

PINHEIRO, Ana Paula; FÁVERO, Altair Alberto. Um olhar reflexivo sobre a Base Nacional Comum de Formação-BNC-Formação. *Olhar de Professor*, Ponta Grossa, v. 25, p. 1-20, 2022. DOI:10.5212/OlharProfr.v.25.20828.069.

PORTELINHA, Ângela Maria Silveira. As DCN/2019 para a formação de professores: tensões e perspectivas para o curso de Pedagogia. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, p. 1-21, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i46.8925

RODRIGUES, Larissa Zancan; PEREIRA, Beatriz; MOHR, Adriana. Recentes imposições à formação de professores e seus falsos pretextos: as BNC formação inicial e continuada para controle e padronização da docência. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, Rio de Janeiro, v. 21, p. 1-39, 2021. DOI: 10.28976/1984-2686rbpec2021u12771315

SANTOS, Patrícia Ferreira dos; COSTA, Váldina Gonçalves da. Paradigma indiciário: contribuições para a pesquisa em Educação Matemática. *EDUCA - Revista Multidisciplinar em Educação*, [S. l.], v. 7, n. 17, p. 1298-1314, 2020. DOI: 10.26568/2359-2087.2020.4858.

SCHEIBE, Leda. Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: trajetória longa e inconclusa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 43-62, jan. 2007.

SOUTO MAIOR, Rita de Cássia; BORGES, Lorena Araújo de Oliveira. A BNC Formação de Professores da Educação Básica: discursos envolventes sobre a formação docente em textos oficiais. *Entretextos*, Londrina, v. 22, n. 3, p. 1-24, 2022. DOI: 10.5433/1519-5392.2022v22n3p01-24.

STEINBACH, Greicy; MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypczynski. BNC-Formação e as implicações para a formação de professores/as. *Revista Polyphonia*, Goiânia, v. 33, n. 1, p. 106-123, 2022. DOI: 10.5216/rp.v33i1.74597.

TAVEIRA, Flávio Augusto Leite; PERALTA, Deise Aparecida. Análise de documentos curriculares de Matemática inspirada na ética discursiva de Jürgen Habermas. *Educação Matemática Pesquisa*, São Paulo, v. 22, n. 3, p. 512-537, 2020. DOI: 10.23925/1983-3156.2020v22i3p512-537

XIMENES, Priscilla de Andrade Silva; MELO, Geovana Ferreira. BNC - Formação de Professores: da completa subordinação das políticas educacionais à BNCC ao caminho da resistência propositiva. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 103, n. 265, p. 739-763, set. 2022. DOI: 10.24109/2176-6681.rbep.103i265.5112.

ZAIDAN, Samira *et al* (org.). *A Licenciatura em Matemática no Brasil em 2019: análises dos projetos dos cursos que se adequaram à Resolução CNE/CP 02/2015*. Brasília: SBEM, 2021.

Histórico Editorial

Recebido em 02/05/2024.

Aceito em 21/12/2024.

Publicado em 01/01/2025.

Como citar – ABNT

GONZAGA, Bruno Cesar Cardoso; PAULA, Enio Freire de. Identidade Profissional de professores que ensinam matemática: olhares indiciários nas Diretrizes Curriculares Nacionais. **REVEMOP**, Ouro Petro/MG, Brasil, v. 7, e2025001, 2025. <https://doi.org/10.33532/revemop.e2025001>

Como citar – APA

Gonzaga, B. C. C., & Paula, E. F. de. (2025). Identidade Profissional de professores que ensinam matemática: olhares indiciários nas Diretrizes Curriculares Nacionais. *REVEMOP*, 7, e2025001. <https://doi.org/10.33532/revemop.e2025001>