

SEÇÃO: ARTIGOS

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DE MATEMÁTICA: PROJEÇÕES IDEOLÓGICAS PARA UMA IDENTIDADE DOCENTE

Joais Martins Silva¹

Tânia Maria Goretti Donato Bazante²

RESUMO

O artigo discute a identidade docente idealizada na formação de professores/as de Matemática. Para tanto, temos como objetivo geral: compreender o pensamento ideológico contido no Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de Matemática Licenciatura da Universidade Federal de Pernambuco, no que tange à identidade docente. Nas seções teóricas, se discute o conceito de identidade docente e os sentidos e significados do PPP. Na metodologia, evidenciamos o tipo e abordagem do estudo e a técnica de análise empregada, a saber: análise do conteúdo. A discussão sobre a identidade docente dos/as estudantes é realizada à luz do PPP do curso de Matemática Licenciatura (UFPE, 2017). Portanto, a partir dos conteúdos dele extraídos. Nas considerações, fechamos o artigo tecendo alguns entendimentos sobre o tema.

Palavras-chave: Projeto Político Pedagógico. Identidade docente. Curso de Matemática.

Como citar este documento – ABNT

SILVA, Joais Martins; BAZANTE, Tânia Maria Goretti Donato. Projeto político pedagógico e a formação de professores/as de Matemática: projeções ideológicas para uma identidade docente. *Revista Docência do Ensino Superior*, Belo Horizonte, v. 9, e002591, 2019. DOI: <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2019.2591>.

Recebido em: 10/01/2019
Aprovado em: 12/04/2019
Publicado em: 03/07/2019

¹ Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Caruaru, PE, Brasil.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2627-4256>. E-mail: joais_martins@hotmail.com

² Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Caruaru, PE, Brasil.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0574-0855>. E-mail: taniabazante@gmail.com

PROYECTO POLÍTICO PEDAGÓGICO Y LA FORMACIÓN DE PROFESORES/AS DE MATEMÁTICA: PROYECCIONES IDEOLÓGICAS PARA UNA IDENTIDAD DOCENTE

RESUMEN

El artículo discute la identidad docente idealizada en la formación de profesores/as de Matemáticas. Para ello, tenemos como objetivo general: comprender el pensamiento ideológico contenido en el Proyecto Político Pedagógico (PPP) del curso de Matemáticas Licenciatura de la Universidad Federal de Pernambuco en lo que se refiere a la identidad docente. En las secciones teóricas se discute el concepto de identidad docente y los sentidos y significados del PPP. En la metodología evidenciamos el tipo y enfoque del estudio y la técnica de análisis empleada, a saber análisis del contenido. La discusión sobre la identidad docente de los/as estudiantes, es realizada a la luz del PPP del curso de Matemáticas Licenciatura (UFPE, 2017), por lo tanto, a partir de los contenidos de él extraídos. En las consideraciones cerramos el artículo tejiendo algunos entendimientos sobre el tema.

Palabras clave: Proyecto político pedagógico. Identidad docente. Curso de Matemáticas.

PEDAGOGICAL POLITICAL PROJECT AND THE FORMATION OF MATHEMATICS TEACHERS: IDEOLOGICAL PROJECTIONS FOR A TEACHING IDENTITY

ABSTRACT

The article discusses the teacher identity idealized in the formation of Math teachers. For that, we have as a general aim: understand the ideological thought contained in the Pedagogical Political Project (PPP) of the Math Teaching degree from the Federal University of Pernambuco in reference of the teacher identity. In the theoretical sections, it's discussed the teacher identity concept and the senses and meanings of the PPP. In the methodology we pointed the kind and approach of the study and the analysis technique used, namely content analysis. The discussion about the teacher identity, is accomplished on the light of the PPP from the Math Teaching degree course (UFPE, 2017), therefore, from the content extracted from it. In the considerations, we close the article weaving some understandings about the subject-matter.

Keywords: Political Pedagogical Project. Teaching identity. Math course.

INTRODUÇÃO

Na literatura educacional dedicada em discutir a formação de professores/as, surge o debate sobre identidade docente. São discussões que buscam apontar um perfil para o professorado, no sentido de evidenciar quais características esses/as futuros/as docentes devem possuir ao término do curso de graduação. Portanto, é demarcar que valores, atitudes, crenças, conhecimentos, devem fazer parte da identidade profissional deles/as (NÓVOA, 1999, 2007; SACRISTÁN, 1999; MORGADO, 2011).

Por estarmos vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM), da Universidade Federal de Pernambuco/Centro Acadêmico do Agreste (UFPE/CAA), e como membros do Laboratório de Pesquisa em Políticas Públicas, Currículo e Docência (LAPPUC/CNPq), nos interessou discutir sobre a formação de professores/as da área da Matemática, a partir dos marcos ideológicos apontados no Projeto Político Pedagógico (PPP). Assim, o objetivo do artigo é compreender o pensamento ideológico contido no Projeto Político Pedagógico do curso de Matemática³ – Licenciatura da Universidade Federal de Pernambuco, no que tange à identidade docente.

O artigo está organizado por seções: a) Introdução – seção a partir da qual construímos nossas primeiras ideias; b) Identidade docente: o que se fala sobre? – parte dedicada a trazer as acepções sobre o termo; c) Projeto Político Pedagógico: arquitetura ideológica para a construção de uma identidade – momento no qual discutimos o significado do PPP e sua função; d) Caminhos metodológicos – nessa seção, evidenciamos o decurso da pesquisa; e) Conhecendo a identidade docente do/a futuro professor/a de Matemática – tópico voltado a evidenciar, a partir do PPP analisado, aspectos como origem, organização e o pensamento ideológico do curso de Matemática Licenciatura da UFPE/CAA – para a formação docente; e f) Considerações, onde finalizamos o artigo com alguns entendimentos.

IDENTIDADE DOCENTE: O QUE SE FALA SOBRE?

Em relação à identidade docente, é possível dizer que a compreensão acerca do conceito é complexa, tendo em vista a diversidade de entendimentos que se apresenta sobre ele. Desse modo, é possível discuti-lo a partir de várias dimensões, a saber: a identificação profissional, isto é, discutindo-se a maneira que cada pessoa se vê e se reconhece na docência (GUIMARÃES, 2007; OLIVEIRA, 2008; FAJARDO, 2015; NASCIMENTO; RODRIGUES, 2018); e na dimensão política, percebendo-o como resultado da organização dos/as professores/as na busca de reconhecimento e valorização profissional. Nesse sentido, a identidade docente se manifesta de forma coletiva (BRZEZINSKI, 2002; NÓVOA, 2007; OLIVEIRA, 2008). Ainda é

³ Curso de Matemática Licenciatura do Centro Acadêmico do Agreste (CAA).

possível discorrer sobre a identidade docente na dimensão da personificação profissional, discutindo-se o momento em que o sujeito adquire os saberes relacionados ao fazer docente (PIMENTA, 1999; TARDIF, 2014).

Nosso recorte teórico busca entender o conceito na dimensão da personificação profissional, sobretudo, no que diz respeito à fase da formação inicial, que é o primeiro contato da pessoa que deseja ingressar na docência com aqueles conhecimentos que constituem o reservatório de saberes do fazer docente (GAUTHIER *et al.*, 2006).

Pois uma identidade docente é:

Uma construção que tem uma dimensão espaciotemporal, atravessa a vida profissional desde da opção pela profissão até a reforma, passando pelo tempo concreto da formação inicial e pelos diferentes espaços institucionais onde a profissão se desenrola. **É construída sobre saberes científicos e pedagógicos** como sobre referências de ordem ética e deontológica (MOITA, 2007, p. 115-116, destaque nosso).

Quando discorre acerca da identidade docente, Pimenta (1999) categoriza três aspectos constituintes dessa identidade: a experiência, o conhecimento e os saberes pedagógicos. Os dois últimos aspectos são aqueles que, de forma direta, estão situados na formação inicial, isso porque é nessa fase que se adquire conhecimento sobre aquilo que se ensinará, isto é, se matemática, conhecimentos relativos a essa área; se química, de modo igual. Bem como, aqueles saberes obtidos na graduação e que estão relacionados à área da educação. Será por meio desses últimos saberes que esses/as futuros/as profissionais poderão “encontrar instrumentos para se interrogarem e alimentarem suas práticas” (p. 26) e, assim, garantir que a transposição do conhecimento específico (da matemática, química e outros) revele-se em aprendizado.

Tardif (2014), de forma aproximada a Pimenta (1999), relaciona a identidade docente com a formação inicial, enquanto etapa na qual se adquire conhecimento profissional para poder estar e materializar o fazer docente. Nessa direção, o autor categoriza quatro (4) tipos de saberes, que dão sustentação para que os/as docentes realizem seu trabalho, quais sejam: saberes profissionais, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais. Saberes cuja aquisição, como dito, dá-se por meio da formação profissional em nível superior.

Esse conjunto de conhecimentos/saberes, quando chegam às Instituições de Ensino Superior (IES), são reconfigurados para que possam compor o Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada curso de licenciatura e, assim, projetar uma identidade docente para os/as futuros/as professores/as formados nessas instituições. É sobre esse documento que iremos discorrer na próxima seção.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: ARQUITETURA IDEOLÓGICA PARA CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE DOCENTE

O que é o Projeto Político Pedagógico (PPP)? O que consta nele? Que função exerce nos cursos de graduação e, em especial, nas licenciaturas? São perguntas simples, mas que quando respondidas, revelam a importância que o documento exerce para o funcionamento de um curso, no que tange à definição da carga horária, conteúdos, disciplinas, concepções de ensino, avaliação, valores, crenças e outros.

O PPP é um documento cuja função é organizar e orientar o trabalho nos espaços educacionais. Além disso, ele é orientado por um pensamento ideológico ao “estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade” (VEIGA, 1998, p. 13). Nesse contexto, o PPP é:

Concebido na perspectiva da sociedade, da educação e da escola⁴, ele aponta um rumo, uma direção, um sentido específico para um compromisso estabelecido coletivamente. Ao ser claramente delineado, discutido e assumido coletivamente, o projeto constitui-se como processo e, ao fazê-lo, reforça o trabalho integrado e organizado da equipe escolar, assumindo sua função de coordenar a ação educativa da escola para que ela atinja o seu objetivo político-pedagógico (VEIGA, 2010, p. 1).

As orientações quanto à construção do PPP sugerem que ele seja construído sob bases democráticas. Gadotti (1994) explica que não é possível pensar o PPP sem a participação de “alunos, professores e funcionários”, porque esses sujeitos “assumem sua parte de responsabilidade pelo projeto” (p. 2). Essa questão é ainda mais necessária quando quem está ofertando os cursos de formação docente são instituições públicas, logo, financiadas pelo povo. Por isso, o pensamento político do PPP deve revelar o interesse coletivo.

Outra característica do PPP é organizar os saberes curriculares, que “correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos” (TARDIF, 2014, p. 38). A alocação dos conteúdos, métodos e outros aspectos citados não é mera organização curricular no PPP, mas expressa a identidade que se deseja formar.

As disciplinas expressas no PPP evidenciam (in)diretamente que tipo de profissional do ensino se deseja formar. Se um curso de formação de professores/as da área da Matemática não oferta disciplinas que discutam o conhecimento matemático na perspectiva da educação inclusiva, entre muitos significados, pode-se dizer que a sociedade que se imagina

⁴ Comumente, a literatura sobre Projeto Político Pedagógico faz referência à escola. Todavia, não há equívocos conceituais em relacionar as argumentações dos/as autores/as com a Educação Superior.

(mesmo que de forma não dita) é aquela na qual as pessoas com deficiência não fazem uso desse conhecimento. Por isso, a escolha de disciplinas e seus conteúdos são aspectos políticos e, por essa razão, estão no PPP (FREIRE, 1991, p. 45).

No entanto, o PPP não se caracteriza apenas como um documento político. Veiga (1998; 2010) expressa que ele tem a finalidade de gerir o trabalho pedagógico. Pode-se entender isso a partir da relação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada (DCNFIC) (BRASIL, 2015) com o referido documento. Nesse viés, de que forma podemos enxergar os princípios de gestão nessa relação?

As DCNFIC estabelecem um quantitativo de horas dedicadas aos estágios obrigatórios (BRASIL, 2015). Nesse sentido, o currículo precisará, por exemplo, alocar as disciplinas de estágio, respeitando o que as DCNFIC estabelecem. Isso só será possível quando, no momento da formulação do PPP, os/as formuladores/as levarem em consideração a distribuição das horas para cada estágio, as áreas que os estágios serão direcionados, bem como, as afetações que essas horas trazem para outras disciplinas e em qual momento do curso irão acontecer, buscando assim, o seu bom funcionamento.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa fundamenta-se em uma base teórico-metodológica que nos permitiu desenvolvê-la de forma coerente com o objeto e os objetivos propostos. Neste item apresentaremos a metodologia utilizada. O primeiro aspecto refere-se à natureza da investigação, ao afirmarmos que se trata de uma pesquisa documental. Nesse tipo de estudo, a produção dos dados acontece via análise de documentos “escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 174).

No que diz respeito à abordagem da pesquisa, esta foi desenvolvida sob o viés qualitativo, por entendermos, a partir das ideias de Minayo (2009), ser a perspectiva que melhor corresponde ao objetivo proposto no estudo. Nesse contexto, por trazermos enquanto objeto de análise as mensagens contidas no documento PPP, que de acordo com o que propomos como objetivo, não é mensurável, optamos por essa abordagem.

A técnica de análise utilizada foi a de conteúdo, segundo as orientações de Franco (2005). De modo específico, nos filiamos ao tipo de análise de conteúdo que a autora supracitada chama de *a priori*, que consiste em um tipo de análise que busca limitar a investigação naquilo que o pesquisador se propõe, isto é, captando as mensagens que correspondem ao(s) objetivo(s) da pesquisa, portanto, valendo-se de partes dos conteúdos.

CONHECENDO A IDENTIDADE DOCENTE DO/A EGRESSO/A DO CURSO DE MATEMÁTICA LICENCIATURA DO CAA

O Centro Acadêmico do Agreste da UFPE surge de uma política de interiorização que buscou descentralizar as universidades públicas para o interior dos estados. Não obstante, embora trouxesse na sua denominação o nome de Pernambuco, historicamente, a universidade ficou limitada à capital, isto é, a Recife. Essa realidade mudou a partir do momento em que foi criado o primeiro centro acadêmico – CAA – no ano de 2006 (GUIMARÃES, 2015; UFPE, 2017).

No que diz respeito ao curso de Matemática Licenciatura do referido centro acadêmico –, ele teve início no segundo semestre de 2009, aprovado pelo “Documento Oficial da União nº 235, de 07/12/2007, Seção 3, p. 55, reconhecido pela Portaria do MEC nº 121, de 05/07/2012, publicada no Diário Oficial da União em 06/07/2012” (UFPE, 2017, p. 11). O projeto nasceu da necessidade de suprir a falta de professores/as nessa área.

A carga horária do curso de Matemática é constituída de 3.150 horas, desmembradas em dois eixos, a saber: os *componentes curriculares*, constituídos de 2.940 horas, que correspondem a 93% das horas totais. É nesse eixo que se encontram as disciplinas obrigatórias (2.670 horas) e eletivas (270 horas). O segundo eixo são as *atividades complementares*, que se referem à participação em pesquisa, extensão, eventos, monitorias e outras atividades, as quais devem somar 210 horas (7% restantes do total de horas). Quanto ao tempo de conclusão, o curso deve ser finalizado entre nove (9) e quatorze (14) semestres para a obtenção do título de licenciado em Matemática (UFPE, 2017).

Antes de partirmos para os elementos que enunciam o pensamento ideológico da identidade docente esperada para o/a professor/a de Matemática egresso do CAA, faz-se necessário identificar que documentos ajudaram os/as formuladores/as do PPP a construí-lo.

Este Projeto Pedagógico do Curso de Matemática-Licenciatura foi construído com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB⁵, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior⁶, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática⁷ e nas Diretrizes para as reformas curriculares dos cursos de licenciatura⁸ da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE, 2017).

⁵ Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

⁶ Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002.

⁷ Parecer nº CNE/CES 1.302/2001.

⁸ Resolução nº 12/2008 CCEPE/UFPE.

Portanto, além de ter sido construído por diferentes sujeitos, o PPP, pelo que consta em sua apresentação, é resultado de orientações advindas de outros documentos, a exemplo das diretrizes que ajudaram na materialização dele, enquanto documento final e orientador para o desenvolvimento das atividades do curso de Matemática do CAA e, assim, como norteador para a formação da identidade docente dos/as licenciandos/as que dele fazem parte.

Quais características o/a docente de Matemática precisa ter? Que identidade pensou-se para eles/as enquanto profissionais de ensino? Quanto é possível identificar ideologicamente essas características no PPP do curso de Matemática do CAA? Pensou-se sobre essa formação docente a partir dos enunciados dos capítulos quatro (4), cinco (5) e sete (7) do PPP.

No item 4.1 lê-se que o objetivo geral do curso é:

Formar professores de Matemática para atuarem na Educação Básica, preparando-os para o exercício crítico e competente da docência, de modo a atender as especificidades dos alunos aos quais se destina e contribuir para a melhoria do ensino de matemática neste nível da escolaridade (UFPE, 2017, p. 24).

Ou seja, a ideia é formar docentes para a Educação Básica. No ponto 4.2, dedicado aos objetivos específicos, percebe-se que se dá ênfase ao saber matemático. O primeiro objetivo, por exemplo, diz que é necessário:

Garantir as condições necessárias para que os licenciandos em Matemática adquiram sólidos conhecimentos matemáticos e sobre os fundamentos do ensino dos conteúdos específicos desta disciplina, necessários para sua prática profissional (UFPE, 2017, p. 24).

Partindo para o capítulo denominado “Perfil Profissional dos licenciados em Matemática”, fala-se de modo mais específico sobre quais características devem ter os/as professores/as ao fim do curso:

Os licenciados em Matemática devem ter uma sólida formação técnico-científica em Matemática que propicie o entendimento do processo histórico da construção deste conhecimento e dos fundamentos do ensino, concernente aos princípios, conceitos e teorias, pautados nos avanços científicos e tecnológicos desta área (UFPE, 2017, p. 26).

Ou seja, esses/as licenciandos/as precisam no percurso formativo aprender aspectos relativos à área da Matemática, o que envolve o aprendizado dos cálculos e dos fundamentos teórico-metodológicos que fundamentam esse saber matemático. Então, pode-se dizer que, de forma geral, o/a egresso/a da licenciatura em Matemática precisa

majoritariamente caracterizar-se como capaz de entender e ensinar de forma concreta o conhecimento da Matemática.

Para além do saber disciplinar, que é o conhecimento dessa área, no mesmo capítulo fala-se da dimensão social que os/as egresso/as precisam ter no que diz respeito ao ensino, ou seja, em compreender que função exerce o conhecimento matemático para o/a estudante no ensino básico, bem como entender a própria importância enquanto sujeito mediador desse saber. Acerca disso, lê-se:

Ter uma visão clara do seu papel social de educador com sensibilidade para interpretar as ações dos seus educandos; Compreender que a aprendizagem da Matemática pode contribuir para a formação dos indivíduos, para o exercício de sua cidadania e para a inclusão social; Entender que o conhecimento matemático pode e deve ser acessível a todos; Ter consciência do papel do professor na superação de obstáculos no ensino da Matemática, traduzidos pela angústia e sentimento de inferioridade, que muitas vezes estão presentes no cotidiano dos alunos; Demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, geracionais, classe sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras (UFPE, 2017, p. 26).

No capítulo chamado de Competências, Atitudes e Habilidades do PPP analisado, é possível identificar outros elementos que devem constituir a identidade do/a docente de Matemática. É digno de nota que, nessa parte do referido documento, o capítulo divide-se em duas partes. A primeira, pelo que parece, são competências, atitudes e habilidades em dimensão ampla que a formação viabiliza. Já a segunda são características,

próprias do educador matemático, o licenciado em Matemática deverá desenvolver a capacidade de 1. Elaborar propostas de ensino aprendizagem de Matemática para a Educação Básica; 2. Analisar, selecionar e produzir materiais didáticos; 3. Analisar criticamente propostas curriculares de Matemática para a Educação Básica; 4. Desenvolver estratégias de ensino que favoreçam a criatividade, a autonomia e a flexibilidade do pensamento matemático dos educandos, buscando trabalhar com mais ênfase nos conceitos do que nas técnicas, fórmulas e algoritmos; 5. Criar situações didáticas de modo a auxiliar os alunos a transpor a enorme barreira que se verifica hoje no ensino básico em Matemática, em particular; 6. Perceber a prática docente de Matemática como um processo dinâmico e como um espaço de criação e reflexão, no qual novos conhecimentos são gerados e modificados continuamente; 7. Contribuir para a realização de projetos coletivos na Educação Básica (UFPE, 2017, p. 28).

Percebe-se, mais uma vez, a ênfase em uma formação baseada no conhecimento matemático. Isso fica evidente, primeiro, pela própria divisão entre competências, atitudes e habilidades do/a matemático/a em relação àquelas que não são tão pertencentes assim.

Segundo, porque na parte secundária do texto – citada acima –, a centralidade na Matemática é vista de maneira muito taxativa, inclusive, pela repetição.

Nesse viés, fica a seguinte reflexão: por que as primeiras competências, atitudes e habilidades enunciadas não seriam próprias do/a educador/a matemático? Será que a competência, onde lê-se “expressar-se escrita e oralmente com clareza e precisão” (UFPE, 2017, p. 28) não seria uma característica também própria do/a educador/a matemático? Ou é preciso saber apenas Matemática, sendo as demais competências, atitudes e habilidades facultadas?

A centralidade em uma formação extremamente ligada a matemática, também é percebida por meio do currículo do curso. Isso porque é baixo o número de disciplinas pedagógicas, como Fundamentos da Educação ou as de caráter instrumental, como Trabalho de Conclusão de Curso I e II.

Nossa intenção não é afirmar que o/a licenciando/a não deva, de fato, aprofundar-se na área da Matemática. A questão para a qual chamamos atenção é que não se pode perder de vista que um curso de licenciatura forma professores/as e não bacharéis. Portanto, a nosso ver, a identidade docente do/a egresso/a do curso de Matemática poderia ser revista. Inclusive, por identificar que na grade curricular obrigatória do curso não se tem disciplinas que tratem da educação inclusiva, do campo, e outras.

Sabemos que as lacunas identificadas não são possíveis de serem preenchidas facilmente, uma vez que entendemos que isso implica, entre outros aspectos, tratar de questões normativas, estruturais e organizacionais para, posteriormente, serem solucionadas e, assim, algumas demandas serem atendidas. Contudo, refletir sobre elas é um passo importante para a mudança.

CONSIDERAÇÕES

O texto preocupou-se em debater sobre a identidade docente do/a egresso/a do curso de Matemática Licenciatura da UFPE/CAA, enquanto formação idealizada. Sabemos que não é possível afirmar que todas as pessoas que adentram o curso e o concluem irão corresponder a essas expectativas, até porque o conceito de identidade docente é discutido em uma dimensão construtiva e não profética.

No que diz respeito aos aspectos analisados no PPP do curso de Matemática, notamos que, por ser uma formação voltada para uma área específica, a preocupação para que isso apareça é muito intensa. Notamos isso por meio da grade curricular, por exemplo, a qual depois de analisada nos fez questionar: em que medida o currículo do curso de Matemática revela a identidade profissional docente? Dito de outro modo, onde se encontra o guarda-

chuva da docência no PPP? Ou será que o significante professorar foi secundarizado mediante o mergulho na Matemática?

São questões para as quais não temos respostas neste momento, até porque compreendemos que elas exigem maior discussão e pesquisa. Todavia, essas reflexões surgem no intuito de provocar futuros debates que possam levar a outras compreensões e trazer ao mesmo tempo mais esclarecimentos e aprofundamentos. No mais, são essas as nossas compreensões acerca do tema, deixando-as abertas, portanto, expostas à crítica, à volta ou ao seguimento ao que foi posto.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Resolução nº 02, de 01 de julho de 2015*. Conselho Nacional de Educação. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf. Acesso em: 04 dez. 2017.

BRZEZINSKI, Iria. *Profissão Professor: Identidade e Profissionalização Docente*. In: BRZEZINSKI, Iria (org.). *Profissão professor: Identidade e profissionalização Docente*. Brasília: Plano, 2002.

FAJARDO, Indinalva Nepomuceno. *Resiliência e Educação: Exemplo das Escolas do Amanhã*. Curitiba/PR: Appris, 2015.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. *Análise de conteúdo*. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

GADOTTI, Moacir. *Projeto Político Pedagógico da escola na perspectiva de uma educação para a cidadania*. Transcrição do debate realizado na Conferência Nacional de Educação para Todos. Brasília, 1994.

GAUTHIER, Clermont *et al.* *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Tradução Francisco Pereira. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

GUIMARÃES, Orquídea Maria de Souza. *O currículo do curso de pedagogia e sua influência na relação que estudantes-professores/as estabelecem com seus saberes da experiência*. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

GUIMARÃES, Valter Soares. Professores e suas disposições em relação à profissão: um estudo a partir de docentes em exercício. *Educativa*, Goiânia, v. 10, n. 2, p. 261-274, jun./dez. 2007.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de trans-formação. NÓVOA, António (org.). *Vidas de Professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007.

MORGADO, José Carlos. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. *Ensaio: Avaliação e políticas públicas em educação*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, 2011.

NASCIMENTO, Ivany Pinto; RODRIGUES, Sônia Eli Cabral. Representações sociais sobre a permanência na docência: o que dizem docentes do ensino fundamental? *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 44, e166148, 2018.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António. *Vidas de Professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António (org.). *Profissão professor*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. O trabalho docente na América Latina: identidade e profissionalização. *Retratos da escola*, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 29-39, jan./dez. 2008.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

SACRISTÁN, Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org.). *Profissão professor*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. *Projeto Político Pedagógico do Curso de Matemática - Licenciatura, CAA*, 2017. Disponível em: <https://www.ufpe.br/documents/39114/0/PPC+Matem%C3%A1tica.pdf/8d7c46a3-9ee3-46ba-b043-a1b221d2a039>. Acesso em: 23 out. 2018.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Projeto político-pedagógico da escola de ensino médio e suas articulações com as ações da secretaria de educação*. Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais, Belo Horizonte, novembro de 2010.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas: Papirus, 1998.

Joais Martins Silva

Mestre em Educação em Ciências e Matemática e pedagogo pela Universidade Federal de Pernambuco/Centro Acadêmico do Agreste (UFPE/CAA) e integrante do Laboratório de Pesquisa em Políticas Públicas, Currículo e Docência (LAPPUC/CNPq). É professor do quadro efetivo no município de Toritama – PE, onde leciona em anos iniciais de ensino.

joais_martins@hotmail.com

Tânia Maria Goretti Donato Bazante

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Mestra em Educação e pedagoga pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). É professora adjunta da UFPE no Centro Acadêmico do Agreste/Núcleo de Formação Docente e do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM) e integrante do Laboratório de Pesquisa em Políticas Públicas, Currículo e Docência (LAPPUC/CNPq).

taniabazante@gmail.com