



EBRAPEM027

Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática



EMOÇÕES E IDENTIDADE PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA EM INÍCIO DE DOCÊNCIA

André Lima Rodrigues¹

GD 7 – Formação de Professores que Ensinam Matemática

Resumo: O presente trabalho tem por objetivo apresentar o projeto de uma pesquisa de doutorado de caráter qualitativo em andamento, que busca discutir emoções de professores de matemática (PM) em início de docência na perspectiva do movimento de constituição da Identidade Profissional (IP). Considerando o caráter complexo, dinâmico, temporal e experiencial da IP, foi constituído um grupo de estudos com 6 professores em início da docência que se reúnem semanalmente de forma online. As informações a serem analisadas serão obtidas por meio das gravações em áudio e vídeo dos encontros, dos registros escritos de tarefas trabalhadas com esses professores, das escritas reflexivas a respeito de cada encontro, do *vaivém* e, se necessário, serão realizadas entrevistas semiestruturadas. O objetivo da tese é compreender como as emoções se associam, influenciam e são influenciadas por domínios da IP de PM no início de docência. É esperado que os resultados dessa investigação possam contribuir com a proposição de ações formativas que considerem as particularidades deste período e potencializem o modo como PM se apropriam e regulam suas emoções a partir de sua IP.

Palavras-chave: Educação Matemática. Formação de professores de matemática. Identidade profissional docente. Emoções. Início de docência.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, pesquisas em Educação Matemática têm acenado para a promoção de processos formativos de professores que superem a técnica e o aglomerado de conteúdos, centralizando-se nos sujeitos e em suas perspectivas sobre si e sobre os outros (CYRINO, 2021; PASSOS *et al.*, 2006; PONTE *et al.*, 2016). Neste cenário, mostra-se insuficiente formar professores apenas a partir de um conjunto de conhecimentos específicos e pedagógicos, e evidencia-se a necessidade de processos formativos que considerem o indivíduo em sua completude.

Formar professores de matemática (PM) continua sendo uma ação na qual os sujeitos podem constituir uma base de conhecimentos docentes especializados (CARRILLO-YAÑEZ *et al.*, 2018). Entretanto, consideramos necessário que sejam considerados outros conhecimentos que permitam atender as demandas sociais do período histórico vigente, as políticas públicas de educação, o compromisso com uma educação transformadora em busca de justiça social e

¹ Universidade Estadual de Londrina - UEL; Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática; Doutorado; andrelimarol@gmail.com; orientadora: Márcia Cristina de Costa Trindade Cyrino.

equidade, e os caminhos para a promoção de uma educação democrática e inclusiva (CYRINO; GRANDO, 2022).

Para além disto, considerar o professor em sua completude é compreendê-lo em termos do movimento de constituição de sua identidade profissional (IP), que se transforma continuamente a partir de suas relações sociais e da forma como são representados e interpelados pelos sistemas culturais que o rodeiam (BEIJAARD; MEIJER; VERLOOP, 2004; HALL, 2015). Neste sentido, assumimos a identidade profissional neste trabalho como um movimento, que se dá a partir de um conjunto de crenças/concepções do professor em formação, interconectadas ao seu autoconhecimento, às suas emoções e aos conhecimentos acerca de sua profissão, associado à autonomia (vulnerabilidade e sentido de agência) e ao compromisso político (CYRINO, 2016, 2017, 2021).

Portanto, há um conjunto de domínios a serem considerados de modo interconectado e indissociável ao estudarmos esse movimento. Dentre eles, consideramos as emoções que “são parte basilar da prática educativa, impulsionadas pelo compromisso do professor” (CYRINO, 2017, p. 709).

Em nosso trabalho, objetivamos discutir emoções de PM em início de docência² nessa perspectiva da IP. Consideramos o início de docência, pois este é um momento dotado de obstáculos particulares, que tem se mostrado um desafio no Brasil (BARRETO, 2022; NASCIMENTO *et al.*, 2022) e em outros lugares do mundo (DELVAUX *et al.*, 2013; COLOGNESI *et al.*, 2019), e que necessita de políticas públicas e ações formativas que considerem suas demandas específicas.

Nas próximas seções apresentamos alguns aspectos teóricos e metodológicos a serem considerados no desenvolvimento da tese, bem como a justificativa do modo como será estruturada.

ASPECTOS TEÓRICOS

A IP tem sido tema de investigação de diversos autores (BEIJAARD; MEIJER; VERLOOP, 2004; CYRINO, 2017, 2021; DAY, 2018; DE PAULA; CYRINO, 2020; HALL, 2015; HONG; FRANCIS; SCHUTZ, 2018; KELCHTERMANS, 2009, 2018).

² Compreendido como os cinco primeiros anos de atuação docente (BARRETO, 2022).



Beijaard, Meijer e Verloop (2004) se referem à IP como um processo contínuo que pode se dar pelas aprendizagens ao longo da trajetória de vida, envolvendo a interpretação e reinterpretação de experiências. Hall (2015) afirma que a IP é formada e transformada pelos modos de representação e influência dos sistemas culturais que cercam aquele indivíduo. Kelchtermans (2009, 2018) apresenta a IP como autoconhecimento profissional com a justificativa de não dar ao conceito uma aparência estática e imutável. Para ele, o autoconhecimento profissional é composto de autoimagem, autoestima, motivação para o trabalho, reconhecimento de tarefas e perspectivas futuras.

A caracterização de Kelchtermans (2009, 2018) discute alguns domínios do que consideramos no movimento de constituição da IP de PM, na medida em que os elementos trazidos pelo autor também fazem parte da caracterização aqui assumida. Neste trabalho, a IP docente se refere a um movimento, pois consideramos que este é um processo inconcluso, que se constitui e se transforma continuamente a partir do modo como somos representados e influenciados pela cultura em que vivemos e também por fatores pessoais, psicológicos, contextuais e políticos. Portanto, a IP é complexa, dinâmica, temporal e experiencial e se torna impossível pensá-la de forma estática, completa e finalizada (CYRINO, 2017, 2021; DE PAULA; CYRINO, 2020; HALL; 2015).

Nos estudos a respeito da IP de professores que ensinam matemática (PEM) não é suficiente considerar apenas a maneira como ele próprio se vê, se define e reflete a respeito da própria experiência, mas também como os outros o veem, pensam ou dizem sobre ele (CYRINO, 2017, 2021).

De acordo com Cyrino (2017, 2018, 2021) os domínios constituintes da IP de PEM, como crenças e concepções, autoconhecimento, emoções, conhecimentos a respeito da profissão, autonomia (vulnerabilidade e sentido de agência) e compromisso político, não podem ser considerados de modo estanque, são indissociáveis. No entanto, em alguns estudos do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre a Formação de Professores que Ensinam Matemática (Gepefopem) considera-se a necessidade de aprofundar as discussões em domínios específicos para fins analíticos e, portanto, nem sempre todos eles são considerados.

No que se refere especificamente às emoções, Hodgen e Askew (2007) afirmam que a matemática gera reações emotivas mais fortes do que outras disciplinas, e que inegavelmente estas emoções estão associadas às identidades dos sujeitos. Deste modo, as mudanças para profissionais dessa área podem ser mais difíceis, pois traumas com a disciplina e ideias



socialmente construídas a seu respeito podem dificultar o processo de acessar e modificar aspectos da IP dos professores.

Kelchtermans e Hamilton (2004) destacam as emoções como aspecto central do ensino e do tornar-se professor, pois de acordo com os autores há na docência alguém que se “engaja como pessoa numa relação de cuidado e responsabilidade com os outros, o que impossibilita a indiferença emocional nesse empreendimento” (KELCHTERMANS; HAMILTON, 2004, p. 798).

Hong, Francis e Schutz (2018) também argumentam que o aspecto relacional do ensino requer ações de cuidado, o que faz com que o professor tenha que agir sobre sentimentos seus e dos outros, demandando um alto nível de reserva emocional. Esta característica é o que, segundo os autores, faz o ensino ser considerado um trabalho emocional.

A maneira como os professores regulam e gerenciam emocionalmente as experiências emocionais relacionadas ao ensino influenciam a forma como eles percebem o ensino e *quem devem ser como professores*. Além disso, as abordagens dos professores ao ensinar são influenciadas por suas experiências emocionais. (HONG; FRANCIS; SCHUTZ, 2018, p. 245, tradução e grifo nossos).

Sendo assim, os autores consideram a dimensão afetiva da IP do professor, manifestada especialmente no que diz respeito às interações aluno-professor, às tarefas relacionadas ao trabalho, às políticas escolares desafiadoras, às restrições e às permissões contextuais sócio-históricas. Tais aspectos da prática docente sugerem que há uma interconexão das emoções com os conhecimentos e as crenças, o autoconhecimento, o compromisso político do professor e sua autonomia.

Ao citar o ensino como trabalho emocional, Day (2018) referencia Hochschild (1983) que em sua pesquisa com profissionais de outras áreas, revelou que há profissões que demandam uma atuação emocional dos funcionários, como os comissários de bordo que devem sempre ter empatia pelos seus clientes e exibir emoções positivas que eles mesmos não sentem, ou seja, engajar-se em *emotional labor*³. Grandey e Gabriel (2015) afirmam que o *emotional labor* é realizado a partir de duas atuações: a superficial e a profunda. A primeira refere-se a momentos em que emoções são fingidas e suprimidas, o que está associado a baixos níveis de satisfação no trabalho e a exaustão emocional. Já a segunda tenta trazer ânimo e atitudes de acordo com a exigência emocional da situação. Neste sentido, Day (2018) afirma que apesar de atuações

³ Optamos por manter os termos *emotional labor* e *emotional work* em inglês neste momento, considerando que as traduções literais seriam as mesmas e que, para diferenciá-los, necessitamos de mais estudos.



profundas serem menos associadas à exaustão emocional e até aumentarem a satisfação, em longo prazo podem influenciar negativamente aspectos da identidade profissional dos sujeitos, como a paixão, a motivação e a energia com a qual começaram a ensinar.

O autor afirma que ensinar não é, por definição, *emotional labor*, mas, como requer que os professores invistam seu autêntico “eu” na compreensão dos outros e sustentem relações de cuidado, é um *emotional work*. Isso porque enquanto outros trabalhos exigem interações curtas e ocasionais com os “clientes”, os professores forçosamente se envolvem em interações intensas, por longos períodos de tempo e com grandes grupos que possuem necessidades especiais de gerenciamento de aprendizado e de comportamento (DAY, 2018). Neste sentido, o autor afirma ser difícil sustentar atuações. Ainda que, inevitavelmente, haja ocasiões em que os professores precisem apresentar aos estudantes uma face profissional que talvez não represente como se sentem naquele momento, estes serão momentos pontuais e, provavelmente, relativamente curtos (DAY, 2018).

Ambientes escolares e condições e culturas de trabalho que servem para suprimir crenças, valores e identidades profissionais provavelmente influenciarão no trabalho do professor ser assumido como *emotional labor* ou *emotional work* (DAY, 2018). Sendo assim, fatores contextuais influenciam diretamente no tipo de trabalho e nas emoções vivenciadas pelos professores e em sua IP. Para Day (2018, p. 68), “os principais componentes da identidade profissional são a eficácia individual e coletiva, agência, empatia profissional, gestão emocional e a capacidade de resiliência”, que estão conectados e se relacionam de modo dinâmico com outros componentes da IP de professores. Consideramos que tais componentes se aproximam dos domínios do movimento de constituição da IP de PEM caracterizados em Cyrino (2016, 2017, 2021), especialmente as emoções.

No que tange a este domínio específico, consideramos que muitos fatores externos podem influenciá-lo. Day (2018) aponta que políticas externas que visam aumentar o padrão acadêmico de realização dos estudantes podem interferir na IP dos professores e levar a frustração, desligamento e diminuição da disposição dos professores. Hong, Francis e Schutz (2018, p. 246) apontam que

Dada a centralidade das emoções na vida dos professores e sua suscetibilidade a fatores contextuais, pesquisas futuras sobre a identidade do professor precisam prestar atenção às formas como os professores experimentam, expressam e regulam as emoções enquanto navegam em suas carreiras e sua influência em suas tomadas de decisão, relações interpessoais, a trajetória de desenvolvimento



da identidade do professor e o nível de comprometimento que eles têm com a profissão em geral.

Compreender como professores no início da docência experimentam, expressam e regulam as emoções em sua trajetória profissional e a influência dessas emoções em suas tomadas de decisão, nas relações interpessoais, no seu compromisso profissional, e no movimento de constituição de sua IP é um dos desafios de nossa investigação.

Consideramos imprescindível que ações formativas sejam desenvolvidas, tanto na licenciatura quanto na formação continuada, para apoiar esses professores no que diz respeito à consciência e a gestão de suas emoções e, conseqüentemente, de sua IP. Com relação à formação continuada, o início de docência tem se mostrado um período que requer atenção especial, pois é marcado por tensões e adaptações por parte dos professores (MARCELO, 2022; MARCELO; VAILLANT, 2017; THOMAS *et al.*, 2019).

Thomas *et al.* (2019) apontam que muitos professores abandonam a profissão nos primeiros anos de prática. Eles revelam ainda que os professores em início de docência querem se sentir apoiados e parte da equipe, e que para isso é necessário apoio profissional, emocional e social. Este apoio é oferecido em alguns programas de iniciação à docência a partir de elementos como tutores, que acompanham o professor iniciante neste período e “realizam diferentes atividades de acompanhamento [...] com apoio pessoal e emocional, apoio pedagógico e instrumental” (MARCELO, 2022, p. 12).

Deste modo, em nossa pesquisa de doutorado investigaremos um grupo de estudos caracterizado como um contexto de formação continuada, considerando a IP dos professores envolvidos e, mais especificamente, suas emoções.

Ao investigar as políticas públicas de programas de iniciação à docência na América Latina, Marcelo e Vaillant (2017) identificaram que no Brasil algumas políticas têm sido implementadas a nível estadual, e que a preocupação a nível federal emerge explicitamente no Plano Nacional de Educação atual (2014-2024), que se propõe a promover o acompanhamento dos professores iniciantes por meio de atividades de apoio e profissionais experientes.

Nesta direção, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e o Residência Pedagógica têm sido importantes instrumentos de contribuição para o início de docência (MARCELO; VAILLANT, 2017). Entretanto, são programas que atuam diretamente com futuros professores, e não com professores já formados e iniciantes na prática de sala de aula.



Consideramos que os professores já formados, mas no início da profissão, podem requerer uma atenção especial de ações de formação continuada e de políticas públicas. Thomas *et al.* (2019) defendem que este é um período para “afundar ou nadar”, e programas e ações voltadas para esses professores podem contribuir para que eles nadem juntos e não afundem sozinhos.

Na seção seguinte descrevemos os aspectos metodológicos de nossa pesquisa.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Essa pesquisa é de natureza qualitativa de cunho interpretativo, na qual considera-se características da IP de PEM indicadas por De Paula e Cyrino (2020), quais sejam: complexidade, dinamicidade, temporalidade e experiencialidade. Segundo eles, a IP é

complexa, pois envolve múltiplos e influentes fatores; é *dinâmica*, pois as inter-relações entre esses fatores ocasionam mudanças às vezes intempestivas; é *temporal*, pois o comportamento desses fatores é imprevisível; e é *experiencial*, pois cada indivíduo – pensando na relação indivíduo/sociedade – vê, interpreta, é atingido e reage a esses fatores de modo distinto. (DE PAULA; CYRINO, 2020, p. 645, grifo dos autores).

Por esta razão, ainda que na pesquisa estejamos analisando um conjunto de “fotografias” que se traduzem no movimento de constituição da IP dos participantes neste espaço-tempo localizado, buscamos considerar os quatro aspectos e, para tanto, utilizaremos diferentes instrumentos para obtenção de informações.

O contexto da investigação é um grupo de estudos do qual participam professores de matemática em início de docência, convidados pelo autor a participarem e discutirem suas práticas e outras temáticas negociadas ao longo dos encontros. Neste grupo, que se reúne semanalmente durante 2 horas desde agosto de 2022, participam 6 professores de matemática em início de docência, de diferentes cidades da região metropolitana de Londrina (PR). Por conta da possibilidade de atingir mais professores, a proposta foi realizá-lo online, e assim tem sido desde a primeira reunião.

Durante os encontros, o conteúdo de trabalho é sempre negociado entre formador (autor) e os professores. Em um ano de atividades, já foram realizados trabalhos como: estudo de textos relativos à Educação Matemática e ao desenvolvimento cognitivo de adolescentes; discussões a respeito de uma Educação Matemática para a paz; estudo e análise de incidentes críticos em aulas de matemática; estudo a respeito de conteúdo matemático (como trigonometria); discussões a respeito de práticas de sala de aula, das experiências que mais marcaram esse



período de início de docência em que estão; e análise das relações entre eles e os outros sujeitos envolvidos com o trabalho escolar, como colegas de trabalho, alunos, chefias, instituições e sistemas educacionais.

Para a obtenção de informações alguns instrumentos estão sendo utilizados, como as gravações em áudio e vídeo de todos os encontros realizados, que possibilitam a identificação de informações anotadas no diário de campo do pesquisador e revisitar momentos que contenham elementos importantes para a pesquisa.

Aos professores, foi solicitado que fizessem escritas reflexivas após cada reunião, e estas possibilitarão o acesso à ótica do professor a respeito das ações desencadeadas. Segundo Rivera (2017, p. 63, tradução nossa) a escrita é “um empreendimento pessoal e metacognitivo que envolve o autoexame e a ponderação não apenas dos pensamentos, ações e experiências de uma pessoa, mas também dos sentimentos e a exploração das razões para elas”. Assim, consideramos que será reflexiva toda escrita que superar a descrição, conter explicações, tentativas de fornecer motivos para determinadas ações, expressões de pensamento, sentimentos, desejos, opiniões com explicações, autoquestionamentos, explicações de decisões, explorações de experiências, recomendações com base em experiências ou generalizações (RIVERA, 2017).

As produções escritas dos professores, relativas às tarefas desenvolvidas ao longo dos encontros, também serão utilizadas como material de análise. Dentre elas, o *vaivém*, realizado a partir de um trabalho a respeito das experiências mais marcantes para os professores neste início de docência. A partir dele formador e professores puderam esmiuçar detalhes das experiências compartilhadas no grande grupo.

O *vaivém* é um instrumento desenvolvido pela Profa. Dra. Regina Luzia Corio de Buriasco, no qual se estabelece a comunicação entre quaisquer duas pessoas através de um arquivo confidencial. De maneira geral, inicia-se com uma pergunta feita pelo formador/professor e a partir da resposta de cada participante da formação, outras perguntas e comentários são realizados de modo personalizado. Ele foi um dos instrumentos utilizados por Rodrigues e Cyrino (2020) ao investigar a IP de futuros PEM e de acordo com os autores é potencial para isso, pois é “interativo, questionador, temporal e problematizador das produções escritas” (RODRIGUES; CYRINO, 2020, p. 25).

Para além dos instrumentos supracitados, considera-se realizar entrevistas semiestruturadas caso haja necessidade de compreensão de algum aspecto ainda não esclarecido.



Com as entrevistas pode ser possível confirmar hipóteses levantadas a partir de informações de outros instrumentos e analisar possíveis mudanças ocorridas durante a realização do grupo.

Para a análise das informações, selecionaremos trechos das gravações e produções escritas. Após as transcrições, codificaremos em episódios que permitam identificar e analisar os *níveis de reflexão* e os *objetos da reflexão* (MUIR; BESWICK, 2007). Quanto aos níveis, identificaremos o *descritivo*, que envolve características gerais da prática de sala de aula, da prática profissional, por vezes com foco em aspectos técnicos, em detrimento do valor das experiências; o *deliberado*, que implica na identificação de "incidentes críticos", com apresentação de justificativas ou explicações para a ação ou comportamento; e o *crítico*, que vai além da identificação de "incidentes críticos" e fornece explicações para diferentes perspectivas e alternativas consideradas.

Quanto aos objetos a que as reflexões dizem respeito, selecionaremos trechos relativos a atividades de ensino, atividades relativas à gestão escolar e aos colegas de trabalho, às condições de trabalho docente e ao grupo de estudos. Se estes objetos forem *atividade do professor*, pode incidir em descrições factuais, justificativas e explicações deliberadas de suas ações ou análises críticas delas, com apresentação de alternativas. Se for a *prática de ensino ou práticas relativas às condições de trabalho*, pode focar na organização e descrição dos resultados da prática, na identificação deliberada de incidentes críticos, com justificativas e explicações, ou na análise crítica e articulada acerca de seu sucesso ou não, com apresentação de alternativas. Se o objeto da reflexão for *atividades dos alunos ou dos colegas de profissão*, pode resultar na sua descrição técnica como consequência da prática, no estabelecimento de relação deliberada entre as atividades dos outros e as do professor, com justificativas e explicações, ou na análise crítica, discutindo limitações, possibilidades e antecipações.

As transcrições serão **codificadas** em episódios que permitam reconhecer as emoções vivenciadas pelos professores em início de docência e os domínios do movimento de constituição de sua IP. Em seguida, faremos uma **síntese destas codificações** na busca de identificar as relações e influências existentes entre as emoções e o movimento de constituição da IP.

ESTRUTURA DA TESE



A tese será desenvolvida no formato *multipaper*, consistindo numa coleção de artigos autocontidos, que se complementam a fim de responder uma ou mais questões de pesquisa, e tem sido defendido por autores como Duke e Beck (1999) e Barbosa (2015).

Já bastante utilizado em outras áreas como Geologia e Ciências Médicas, este formato tem se propagado em programas de pós-graduação *scripto sensu* e “com reconhecida experiência no desenvolvimento de pesquisas nas áreas de Educação, Ciências e Educação Matemática, dentre eles podemos mencionar a UNESP⁴, UEL, UFBA e UEM.” (MUTTI, KLÜBER, 2018, p. 10).

Dentre as justificativas para o uso do *multipaper*, consideramos o fato de que o pesquisador atua diretamente naquilo que será parte de sua prática futura, nomeadamente a escrita de artigos científicos e a dinamicidade e agilidade para divulgação das pesquisas realizadas, que por vezes são dificultadas pelo formato monográfico (BARBOSA, 2015; DUKE; BECK, 1999).

O Gepefopem tem utilizado esse formato desde 2015. Sendo assim, nossa pesquisa resultará em uma tese no formato *multipaper* composta por artigos que atendam à objetivos específicos, e que, juntos, nos permitam responder ao nosso objetivo geral de investigação, qual seja discutir emoções de PM em início de docência na perspectiva da IP.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, J. C. Formatos insubordinados de dissertações e teses na Educação Matemática. In: D'AMBRÓSIO, B. S.; LOPES, C. E. (Org.). **Vertentes da subversão na produção científica em Educação Matemática**. 1ed., v. 1. Campinas: Mercado de Letras, p. 347-367, 2015.

BARRETTO, A. C. **Movimento de constituição da Identidade Profissional de professores de matemática no início da docência**. 2022. 134 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.

BEIJAARD, D.; MEIJER, P. C.; VERLOOP, N. Reconsidering research on teachers' professional identity. **Teaching and Teacher Education**, v. 20, p. 107-128, 2004. doi:10.1016/j.tate.2003.07.001

CARRILLO-YAÑEZ, J.; CLIMENT, N.; MONTES, M.; CONTRERAS, L. C.; FLORES-MEDRANO, E.; ESCUDERO-ÁVILA, D.; VASCO, D.; ROJAS, N.; FLORES, P.; AGUILAR-GONZÁLEZ, Á.; RIBEIRO, M.; MUÑOZ-CATALÁN, M. C. The mathematics teacher's specialised knowledge (MTSK) model. **Research in Mathematics Education**, v. 20, n. 3, p. 236-253, 2018.

⁴ Universidade Estadual Paulista (UNESP); Universidade Estadual de Londrina (UEL); Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade Estadual de Maringá (UEM).



COLOGNESI, S.; VAN NIEUWENHOVEN, C.; BEAUSAERT, S. Supporting newly-qualified teachers' professional development and perseverance in secondary education: On the role of informal learning, **European Journal of Teacher Education**, v. 43, n. 2, p. 258-276, 2019. DOI: 10.1080/02619768.2019.1681963

CYRINO, M.C.C.T. Mathematics Teachers' Professional Identity Development in Communities of Practice: Reifications of Proportional Reasoning Teaching. **BOLEMA: Boletim de Educação Matemática**, Rio Claro (SP), v. 30, n. 54, p. 165-187, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-4415v30n54a08>. Acesso em: 15 jul. 2023.

CYRINO, M. C. C. T. Ações de formação de professores de matemática e o movimento de construção de sua identidade profissional. **Perspectivas da Educação Matemática**, v.14, n.35, p.1-26, 2021.

CYRINO, M. C. de C. T.; GRANDO, R. C. (Des)construção curricular necessária: resistir, (re)existir, possibilidades insubordinadas criativamente. **Revista de Educação Matemática (REMat)**, v. 19, p. 1-25, 2022.

CYRINO, M.C.C.T. Identidade Profissional de (futuros) Professores que Ensinam Matemática. **Perspectivas da Educação Matemática**, Campo Grande, v, 10, n. 24, 2017.

DAY, C. Professional Identity Matters: Agency, Emotions, and Resilience. In: SCHUTZ, P. A.; HONG, J.; FRANCIS, D.C. **Research on Teacher Identity: Mapping challenges and innovations**. Cham, Switzerland: Springer International Publishing, 2018. p. 61-70.

DE PAULA, E.F.; CYRINO, M. C. C. T. O compromisso político como elemento constitutivo da identidade profissional de professores que ensinam matemática. In: DE PAULA, E.F.; CYRINO, M. C. C. T. (Orgs.). **Identidade profissional de professores que ensinam matemática em contextos de formação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. p. 15-36.

DELVAUX, B.; DESMAREZ, P.; DUPRIEZ, V.; LOTHAIRE, S.; VEINSTEIN, M. Les enseignants débutants en Belgique francophone: trajectoires, conditions d'emploi et positions sur le marché du travail. **Les Cahiers de Recherche du Girsef**. n. 92, 2013.

DUKE, N. K.; BECK, S. W. Education should consider alternative forms for the dissertation. **Educational Researcher**, v. 28, n. 3, p. 31-36, 1999.

GRANDEY, A. A.; GABRIEL, A. S. Emotional labor at a crossroads: Where do we go from here? **Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior**, v. 2, n.1, p. 323-349, 2015.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 12. ed. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

HOCHSCHILD, A. **The managed heart**. Berkeley: University of California Press, 1983.

HODGEN, J; ASKEW, M. Emotion, identity and teacher learning: becoming a primary mathematics teacher. **Oxford Review of Education**, v. 33, n. 4, p. 469 – 487, 2007.

HONG, J., FRANCIS, D. C., SCHUTZ, P. A. Research on Teacher Identity: Common Themes, Implications, and Future Directions. In: SCHUTZ, P. A.; HONG, J.; FRANCIS, D.C. **Research on Teacher Identity: Mapping challenges and innovations**. Cham, Switzerland: Springer International Publishing, 2018, p.243-251.



- KELCHTERMANS, G. Professional self-understanding in Practice: Narrating, navigating and negotiating. In: SCHUTZ, P. A.; HONG, J.; FRANCIS, D. C. (Eds.). **Research on Teacher Identity: mapping challenges and innovations**. Switzerland: Springer International Publishing, 2018. p.229-240.
- KELCHTERMANS, G. Who I am in how I teach is the message: self-understanding, vulnerability and reflection. **Teachers and Teaching: theory and practice**, v.15, n.2, p.257-272, 2009.
- KELCHTERMANS, G.; HAMILTON, M.L. The dialectics of passion and theory: Exploring the relation between self-study and emotion. In: LOUGHRAN, J.; HAMILTON, M.L.; KUBLER, V; LABOSKEY; RUSSELL, T. (Eds.), **The International handbook of selfstudy of teaching and teacher education practices**. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2004, p. 785-810.
- MARCELO, C. Prólogo. In: MARCELO, C. *et al.* (Eds.). **Programas de apoio e indução ao professor iniciante**. São Paulo: Annablume, 2022. p. 13-15.
- MARCELO, C.; VAILLANT, D. Políticas y programas de inducción en la docencia em Latinoamérica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n.166, p.1224-1249, out./dez. 2017.
- MUIR, T.; BESWICK, K. Stimulating reflection on practice: Using the supportive classroom reflection process. **Mathematics Teacher Education and Development**, v. 8, p. 74–93, 2007.
- MUTTI, G. S. L.; KLÜBER, T. E. Formato multipaper nos programas de pós-graduação *stricto sensu* brasileiros das áreas de educação e ensino: um panorama. In: Sipeq – Seminário Internacional de Pesquisas e Estudos Qualitativos, V, 2018, Foz do Iguaçu. **Anais [...]**. Foz do Iguaçu: Unioeste, p. 1-14, 2018.
- NASCIMENTO, F. J. do; CASTRO, E. R.; LEITE, L. R.; NASCIMENTO, R. de C. do; LIMA, M. S. L. Legislação educacional brasileira destinada a professores em início de carreira e seus impactos na ação inicial docente. **Ensino Da Matemática Em Debate**, v. 9, n.1, p.1–16, 2022. <https://doi.org/10.23925/2358-4122.2022v9i153796>
- PASSOS, C. L. B.; NACARATO, A. M.; FIORENTINI, D.; MISKULIN, R. G. S.; GRANDO, R. C.; GAMA, R. P.; MEGID, M. A. B. A.; FREITAS, M. T. M.; MELO, M. V. Desenvolvimento profissional do professor que ensina Matemática: Uma meta-análise de estudos brasileiros. **Quadrante**, Lisboa, v. XV, n. 1 e 2, p. 193-219, 2006.
- PONTE, J. P.; QUARESMA, M.; MATA-PEREIRA, J.; BAPTISTA, M. O Estudo de Aula como Processo de Desenvolvimento Profissional de Professores de Matemática. **Bolema**, v. 30, n. 56, p. 868-891, 2016.
- RIVERA, R. The reflective writing continuum: Re-conceptualizing Hatton & Smith’s types of reflective writing. **International Journal of Research Studies in Education**, v. 6, n. 2, p. 49-67, 2017.
- RODRIGUES, P. H.; CYRINO, M. C. C. T. Identidade Profissional de futuros professores de Matemática: aspectos do autoconhecimento mobilizados no *Vaivém*. **Zetetiké**, Campinas, SP, v. 28, p.1-26, 2020.
- THOMAS, L; TUYTENS, M; MOOLENAAR, N.; DEVOS, G.; KELCHTERMANS, G.; VANDERLINDE, R.: Teachers’ first year in the profession: the power of high-quality support. **Teachers and Teaching**, v.25, n.2, p. 160-188, 2019.

