IDENTIDADE DO PROFESSOR QUE ENSINA MATEMÁTICA: ELEMENTOS ESTRUTURANTES DO PROCESSO IDENTITÁRIO

TEACHER'S IDENTITY TEACHING MATH: STRUCTURAL ELEMENTS OF THE PROCESS IDENTITY

Maria Lídia Paula Ledoux
Universidade Federal do Pará/UFPA/Brasil

Tadeu Oliver Gonçalves/UFPA
Universidade Federal do Pará/UFPA/Brasil

RESUMO

Este artigo apresenta um estudo teórico com vista a compreensão acerca da identidade do professor que ensina Matemática. Para compreender os elementos estruturantes desse processo identitário, o texto está estruturado em seções que apresentam elementos que também compõem a construção da identidade do professor que ensina Matemática, como: *Formação, Sentidos, Significados, Saberes e Práticas*. Nessa perspectiva, este estudo, de caráter investigativo, está pautado à luz das teorias que versam sobre a temática em questão. Os resultados são provenientes das leituras, reflexões e sugerem indicativos quanto à identidade profissional; entretanto, não conceituam ou caracterizam a identidade do professor que ensina Matemática, apenas alguns indícios do que possibilita o desenvolvimento da identidade em um processo de formação dinâmico e complexo.

Palavras-Chave: Identidade, Professor de Matemática, Formação, Saberes.

ABSTRACT

This article presents a theoretical study that aim to understand the identity of the teacher who teaches mathematics. To understand the structural elements of the identity process, the text is divided into sections that present elements which also build up the construction of the identity of the teacher who teaches mathematics, such as: *Training, Senses, Meanings, Knowledge and Practices*. From this perspective, this study, of investigative character, is guided by the theories that deal with the subject in question. The results come from the readings and reflections. These results suggest indicatives in relation to professional identity; however, they do not conceptualize or characterize the identity of the teacher who teaches mathematics, they only give us a few hints of what enables the development of this identity in the dynamic and complex process of training.

Keywords: Identity, Teacher of Mathematics, Training, Knowledge.

INTRODUÇÃO

Fazer discussões acerca da identidade de professor requer, considerar concepções de *formação*, de *sentidos*, de *significados*, de *saberes*, de *práticas*, como elementos determinantes na caracterização da identidade profissional do sujeito, que vive em diversas e variadas situações. Compreender a subjetividade e a identidade, implica no entendimento desse processo dinâmico em que esses sujeitos podem estar envolvidos em suas trajetórias de vida pessoal e profissional.

Assim, para esta discussão ganhar corpo, foi necessário fazer um movimento entre as teorias que discutem essas concepções, na perspectiva de compreender a existência de elementos estruturantes que constituem esse processo identitário, buscando nos ancorar nos estudos realizados por Chevallard (2009) e Bourdieu (1998)²⁹, Blin (1997), Dubar (1998, 2000), Scoz (2011), entre outros, que discutem a temática.

No pensar sobre a Identidade do Professor, alguns questionamentos são suscitados, que nos levam a buscar respostas para inquietações que estão permanentes como interrogativas para professores formadores de professores, especialmente para formadores de professores de Matemática. Aqui apontamos alguns desses questionamentos: *O que identifica a identidade do professor de matemática? Que identidades são essas? O que é identidade de si? O que é identidade do outro? O professor de matemática tem identidade? A identidade do professor está condicionada ao contexto em que a prática de ser professor de matemática se desenvolve?* Todas essas indagações são merecedoras de atenção por parte de professores e de pesquisadores, pois essas questões estão frequentemente presentes no ambiente em que se desenvolve o exercício docente convivendo diariamente com outras que são características da formação de professores.

Para aproximar as discussões às questões acima suscitadas, demos destaque para alguns aspectos que estão situados na caracterização de uma possível identidade profissional de professores e que nos permitiram revisitar teorias que discutem elementos como: *Formação, Sentidos e Significados, Saberes, Práticas e Identidade* que possivelmente podem contribuir para essa compreensão, pois compreender como a identidade profissional se constrói, requer o entendimento desses elementos e como eles estão situados nesse processo identitário.

Neste sentido, este estudo não tem a intenção de explorar o tema de forma exaustiva ou de definir o que seja identidade profissional de professor, embora a escrita deste texto tangencie nessa direção. Nossa intenção é trazer alguns elementos que estão situados ou não, na caracterização de identidade, considerados aqui como indicativos para uma possível discussão sobre identidade de professor, dispostos nas seções que compõem o corpus estrutural e organizacional deste texto. Na primeira seção, discutimos a formação numa trajetória epistemológica em que os aspectos subjetivos estão presentes na forma de incorporar os saberes da formação. Na segunda, trazemos um panorama acerca das discussões que tem sido feita sobre o *sentido* e o *significado*, aspectos estes presentes no cotidiano de professores. Na terceira, as discussões estão relacionadas aos saberes necessários para ensinar. Na quarta, fizemos discussões se referem as práticas docentes que são decorrentes das teorias aprendidas na formação. Na quinta, apontamos os estudos realizados acerca da identidade como um processo que se constrói ao longo das trajetórias de vida pessoal e profissional. E por fim, a sexta seção que traz aspectos no que se referem a relação do professor que ensina matemática com a Matemática em que se estabelecem elementos subjetivos de uma possível identidade.

²⁹ Autores discutidos na disciplina Identidade de Professor, no Curso de Doutorado em Educação em Ciências e Matemáticas, do Programa de Pós-Graduação do Instituto de Educação Matemática e Científica – IEMCI, da Universidade Federal do Pará, Brazil no período 2º de 2014.

DE QUE FORMAÇÃO ESTAMOS FALANDO?

Na construção desta seção, pensamos o aspecto *Formação* numa possível trajetória epistemológica em busca de compreender como o professor transita neste processo e como ele se identifica com a profissão professor.

Pensar a formação de professores como forma de torná-lo intelectualmente autônomo, pressupõe, pensar em processos de formação identitária nos quais os aspectos subjetivos estão fortemente presentes na forma como esses sujeitos incorporam os saberes da formação. Isso significa dizer que, no processo de formação das subjetividades, entram em jogo as múltiplas formas e espaços de interação social nos quais interagimos e que nos constituem (Santos, 1995). Porém, quando essa formação está especialmente relacionada ao professor de Matemática, Perez (1999) discorre acerca dessa formação, sob a perspectiva do desenvolvimento profissional e/ou voltada para a formação de cidadãos críticos e atuantes, aptos a conviver na atual sociedade e a inserir-se no mercado de trabalho. Faz referência a quatro características que devem ser apresentadas pelo professor de Matemática: visão do que é a Matemática; visão do que constitui a atividade matemática; visão do que constitui a aprendizagem matemática; visão do que constitui um ambiente propício à atividade matemática. Essas quatro visões apontam a importância de uma formação capaz de dotar o professor de conhecimentos teórico-práticos necessários para o exercício docente.

Para Paiva (2006), ensinar Matemática exige (para além de ações didáticas genéricas) o domínio de conhecimentos diferentes daqueles requeridos, por exemplo, à formação de um matemático, na medida em que a Matemática escolar é dotada de características próprias, que a tornam peculiar em relação às obras originais, devendo ser recriada sob condições diferentes das que propiciaram a construção inicial, cabendo ao professor uma parte dessa transposição, o que lhe exige uma competência, além do conhecimento de conteúdos específicos, pois não basta saber o conteúdo, é preciso que o professor aprenda a fazer desse conteúdo, algo ensinável para quem aprende.

Neste sentido, faz-se necessário pensar numa formação do professor que seja baseada numa epistemologia em que a prática não seja vista meramente como uma tarefa realizada pelo professor, mas, como o ato de exercitar diariamente conhecimentos teóricos que foram construídos na formação. Tardiff, Lessard & Lahaye (1991), definem essa prática como sendo o estudo do conjunto de saberes utilizados realmente pelos professores em seu espaço de trabalho cotidiano, para desempenhar todas as suas tarefas.

Nesse fazer cotidiano no ambiente de prática, Chevallard (2009) vem sinalizar que o professor desenvolve uma relação com o objeto³⁰. Essa relação pode ocorrer em diversos espaços, de diversas formas, desde o envolvimento com a própria instituição, com as interações realizadas com os profissionais da escola, por meio do contato com os instrumentos e ferramentas de trabalho, das práticas, de contatos de casualidade com os sujeitos presentes no seu convívio social ou não. Todas essas formas de se relacionar com o objeto podem ser elementos constitutivos da identidade de ser professor.

Nessa concepção, poderíamos então afirmar que a formação do professor sob o olhar da epistemologia em que a prática seja vista como um exercício diário onde os

³⁰ O objeto aqui referido é entendido como qualquer prática, meios indiretos que explicam ou revelam uma situação.

conhecimentos aprendidos na formação, se associam aos conhecimentos que se estabelecem das/nas relações com os objetos, podem trazer um novo *sentido* e um novo *significado* à escola e a própria formação do professor. Mas, de que sentidos e de que significados estamos falando?

DE QUE SENTIDOS, DE QUE SIGNIFICADOS?

Toda atividade humana é significada ou significativa para quem executa. Desta feita, tomamos o pensamento de Aguiar (2006), ao se referir aos significados como sendo os conteúdos instituídos, mais fixos, compartilhados, que são apropriados pelos sujeitos, configurados a partir de suas próprias subjetividades. Neste sentido, tanto os sentidos quanto os significados se constroem a partir da subjetividade que cada um produz sobre a realidade em que se insere. Para González Rey (2003), o sentido subverte o significado, pois não se submete a uma lógica racional externa. O sentido refere-se a necessidades que, muitas vezes, ainda não se realizaram, mas que mobilizam o sujeito, constituem o seu ser, geram formas de colocá-lo na atividade. Desta forma, compreende-se que as expressões humanas são resultantes de elementos emocionais, afetivos e cognitivos que se configuram nas estruturas internas de cada indivíduo, em determinado contexto.

A partir destas ideias iniciais acerca dos *sentidos* e dos *significados*, avançamos nesta discussão considerando que estes dois aspectos promovem uma aproximação com situações reais, em que estão envolvidos sujeitos com problemas reais. Nesta direção, convivemos diariamente com históricos que dão conta de situações vivenciadas por sujeitos que ao ingressarem em um curso de formação de professores, o fazem por razões outras – *possibilidade de entrar no mercado de trabalho, falta de opção para fazer outra formação profissional, entre outros* - que não a de ser professor.

No entanto, a partir da formação recebida, da convivência, do exercício docente na sala de aula e das relações com os objetos situados no ambiente de prática, o professor entra num processo de dar *sentido* à profissão. Nessa linha de raciocínio, o *significado* de ser professor não é mais um ‘acidente de percurso’, mas sim, um ofício com o qual ele cria um sentimento de pertencimento, ou seja, “o *sentido* é uma formação dinâmica, fluida e complexa, que tem inúmeras zonas de sentido que variam em sua instabilidade. O *significado* é apenas uma dessas zonas de sentido”. (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 129).

O *sentido* aqui referido está situado numa abordagem da Psicologia histórico-cultural de Leontiev (1978) que considera os sentidos como sendo subjetivos e pessoais, que são formados pela conexão entre o motivo e objeto da atividade que o indivíduo desenvolve.

Neste sentido, Smolka apoiada nos estudos de Vigotsky, apresenta um panorama acerca das discussões que tem sido feita sobre o *sentido* e o *significado*, que são consideradas como

Questões que transitam no campo da filosofia, da linguística, da semiótica e da psicologia, apresenta um panorama sobre as discussões sobre o sentido e a significação, destacando o importante papel desempenhado pela perspectiva histórica cultural do desenvolvimento humano (SMOLKA, 2004, p. 36).

Não diferente de Smolka, Gonzáles Rey, busca apoiar-se nas teorias de Vygotsky para chamar a atenção para o fato do conceito de sentido ter menos atenção do que merece por autores que interpretam a psicologia ocidental de Vygotsky.

Para Vygotsky, o sentido de uma palavra é

[...] a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência. É um todo complexo, fluído e dinâmico que tem varia zonas de estabilidade desigual. O significado é apenas uma das zonas de sentido, a mais estável e precisa. Uma palavra adquire o seu sentido no contexto onde surge; em contextos diferentes altera seu sentido. O significado permanece estável ao longo de todas as alterações do sentido. (1991, p. 181).

Ainda sobre *sentido* e *significado*, buscamos os aportes de Luria (1986), que afirma ser o significado, o sistema de relações que se formou objetivamente no processo histórico, está encerrado na palavra. É considerado como um princípio estável, generalizante e assinala um objeto determinado, avalia e se insere em um sistema de enlaces e relações objetivas. Em outras palavras, significado pode ser entendido como a forma de racionalizar objetivamente.

Ainda para Luria, compreende-se que

A mesma palavra possui um significado, formado objetivamente ao longo da história e que, em forma potencial, conserva-se para todas as pessoas, refletindo as coisas com diferente profundidade e amplitude. Porém, junto com o significado, cada palavra tem um sentido, que entendemos como a separação, neste significado, daqueles aspectos ligados à situação dada e as vivências afetivas do sujeito (LURIA, 1986, p. 45).

Da mesma forma, compreende-se *sentido* ainda em Luria (1986), como sendo o significado particular da palavra, separado do princípio objetivo dos vínculos; está composto pelas ligações relacionadas com o momento e a situação apresentada. O sentido pode indicar alguma coisa ou algo totalmente diferente de uma pessoa para a outra. Para Vygotsky (2001) a diferença entre significado e sentido está relacionada com as questões da linguagem interior e desvenda algumas de suas características principais, entre elas o predomínio do sentido sobre o significado. O significado de uma palavra se apresenta mais uniforme e exato, enquanto o sentido é a totalização dos acontecimentos psicológicos que a palavra causa em um indivíduo.

Em outras palavras, tanto o sentido quanto o significado podem ser entendidos nas atitudes e comportamentos em que os aspectos emocionais e as subjetividades estão presentes dentro de diferentes práticas sociais e profissionais onde os sujeitos constituem suas identidades.

Para Dubar (1998), a dimensão profissional das identidades adquire uma importância particular porque se tornou um elemento raro, o emprego condiciona a construção das identidades sociais; porque conhece mutações impressionantes, o trabalho obriga a transformações identitárias delicadas; porque acompanha cada vez mais

frequentemente as evoluções do trabalho e do emprego, a formação intervém nestes domínios identitários muito para além do período escolar.

Ao realizarmos estas leituras, percebemos que o professor ao dar um sentido à profissão, há por parte dele, uma acomodação, pois mesmo não tendo entrado num curso de formação de professores por opção, mas, após formado, com vínculo empregatício e com uma remuneração, que mesmo não sendo a ideal, lhe traz certo conforto econômico, acaba por acomodar-se. Essa acomodação pode ser entendida como um poder que o aspecto econômico exerce sobre o indivíduo, levando-o a manter-se em sua “zona de conforto”. A zona de conforto a que nos referimos é do ponto de vista da teoria da psicologia, em que ao desenvolver de forma constante um determinado comportamento, o indivíduo é levado a sentir a sensação de conforto e de segurança, conseqüentemente, a se acomodar e a não realizar avanços em seu desempenho, em seu trabalho, em sua profissão.

O significado dado à profissão, pode ser apontado em várias direções. Inicialmente, pensamos no *significado* social que a função docente traz, tomando como referência, [...] *o sentido imediato do mundo (e, em particular, do mundo social) supõe aquilo que Durkheim chama o conformismo lógico, quer dizer, ‘uma concepção homogênea do tempo, do espaço, do número, da causa, que torna possível a concordância entre as inteligências* (BOURDIEU, 1998, p. 9).

Em segundo, o *significado* que determina as condições financeiras, pois mesmo não sendo opção primeira de ser professor, mas, sinaliza possibilidades de mudanças, como aponta os estudos realizados por Bueno (1996), Wadas e Souza (2000), entre outros. Em terceiro, o *significado* pode ser entendido como uma submissão, ou seja, um subordinar-se a uma profissão que mesmo não sendo a ideal, poderia criar condições reais de projeção para o futuro. A essa submissão, podemos atribuir, [...] *o poder simbólico, esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo o exerce* (BOURDIEU, 1998, p. 8), ou seja, embora não esteja explícito, está velado nas atitudes e comportamentos dos indivíduos que vivenciam as relações de poder. Por fim, o *significado* no sentido de valorizar a profissão, que consideramos como um aspecto positivo, pois apesar da desvalorização da profissão, em muitos contextos sociais, ser professor é se destacar pelo *status* social que lhe é atribuído pela profissão.

Como podemos observar, tanto os *sentidos* quanto os *significados* são elementos subjetivos e pessoais que estão situados na construção da identidade de ser professor enquanto [...] *característica singular de um indivíduo que o distingue inequivocamente de outro, implica, paradoxalmente, uma dualidade. A identidade para si (ou a identidade de si) e a identidade para os outros* (Santos, 2011, p. 9).

Observa-se que esses elementos subjetivos que fazem parte da construção da identidade do professor, não se distanciam de outros elementos que também são necessários para que essa construção seja singular em cada indivíduo concreto. Um desses elementos são os saberes que não provém de uma fonte única, mas de várias fontes e de diferentes momentos da história de vida e da carreira profissional, como sinaliza Tardiff (2014). Mas, aqui cabe perguntar: De que saberes estamos falando?

DE QUE SABERES?

Aqui nos reportamos aos saberes necessários para ensinar. Ao referir-se aos conhecimentos e competências de que o professor precisa para ensinar uma determinada disciplina, Shulman (1986), distingue três categorias de saber: *o da disciplina, o pedagógico-disciplinar e o curricular*. Assim, ensinar uma disciplina, neste caso, a Matemática, requer um domínio do conhecimento a ser ensinado. No entanto, para Chevallard (1985) esse domínio não será suficiente se o professor não souber transformar o saber a ser ensinado em um objeto de ensino.

Portanto, para ensinar não basta apenas saber o conteúdo. É necessário ter habilidades de modo a articular e transformar esses conhecimentos em algo que tenha significado para quem aprende. Essa transformação está situada no *saber pedagógico do conteúdo* apontado por Shulman (1986), que permite ao professor perceber quando um tópico é “mais ou menos difícil”, quais as experiências anteriores que os alunos possuem e as relações possíveis de serem estabelecidas. Não se trata de um conhecimento pedagógico geral, mas um conhecimento do conteúdo a ser ensinado (GONÇALVES & GONÇALVES, 1998).

Para além do saber pedagógico do conteúdo, outros saberes estão inseridos no ato de ensinar, como defende Tardiff (2014), ao considerar o saber docente como um saber plural, oriundo da *formação profissional* (o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores), de *saberes disciplinares* (saberes que correspondem ao diverso campo do conhecimento e emergem da tradição cultural), *curriculares* (programas escolares) e *experienciais* (do trabalho cotidiano). O saber além de ser plural, ele também é temporal, uma vez que, é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional que remete à história de sua formação e de sua aquisição.

Entretanto, é importante destacar que

[...] a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado, pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. (TARDIFF, 2014, p. 36).

Ainda dentro dessa perspectiva da construção de saberes oriundos da formação, estão [...] *os saberes profissionais que é o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação* (Ibid.) que também fazem parte desse processo identitário, pois esses saberes são definidos e selecionados pelas instituições formadoras e se integram igualmente à prática docente através das diversas disciplinas oferecidas no processo formativo. Nesses processos formativos existem um corpo docente que não é responsável pela definição e nem pela seleção dos saberes que a escola e a universidade transmitem, como afirma Tardiff (2014). Os saberes que são transmitidos pelas instituições formadoras de certa

forma acabam por se incorporar efetivamente à prática docente sem serem, porém, produzidos ou legitimados por ela.

No entanto, o saber que se constrói na prática é um saber que tem suas bases fundamentadas em teorias apreendidas na formação e se consolidam no fazer docente em um dado contexto social, pois que

[...] o saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação. A teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análises para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais (PIMENTA e GHEDIN, 2002, p. 24).

Nesta discussão, trazemos o questionamento feito por Ponte (1998), sobre *que saberes então precisa o professor de Matemática para exercer bem sua atividade profissional*. O autor sinaliza que para o professor de matemática desenvolver sua profissão, deve levar em consideração os seguintes aspectos:

- Conhecer bem e relacionar-se com as matemáticas (Matemática da academia e das práticas sociais) a serem ensinadas e aprendidas pelo aluno na escola;
- Conhecer com profundidade e recriar o currículo e sua adequação ao contexto do aluno;
- Dominar os processos de instrução, os diversos métodos e técnicas, tendo em vista os objetivos e conteúdo da educação escolar;
- Conhecer os alunos e o modo como aprendem;
- Saber investigar sua própria prática;
- Conhecer o contexto de trabalho e a complexidade das aulas de Matemática, ou seja, analisar como ocorrem as práticas e o conhecimento em sala de aula e, por fim,
- Conhecer a si mesmo.

Os aspectos citados pelo autor, são provocadores de reflexão, pois além desses saberes, o professor em sua trajetória profissional, vai construindo outros saberes que são oriundos da prática que se configuram e se ampliam nas relações vividas em situações de formação, das tarefas, das rotinas, dos valores e dos lugares de prática. Parafraseando Charlot (2000), é a prática que mobiliza os saberes, isto é, que os coloca em movimento em relação a si mesmos e aos outros que dela participam. Mas de que prática estamos falando?

DE QUAIS PRÁTICAS?

Quando falamos de saberes, não dissociamos das práticas de professores que são decorrentes das teorias aprendidas na formação inicial e confrontadas no dia a dia nos ambientes em que essas práticas se desenvolvem. Nesse confronto pode ocorrer a diferença

entre as suas experiências e os resultados das teorias como práticas, ou seja, é do ato de teorizar que o professor descobre que [...] *a diferença entre teoria e a prática e, antes de mais, um desencontro entre teoria do observador e a prática do professor, e não um fosso entre a teoria e a prática* (ZEICHNER, 1993, p. 21).

Neste sentido,

[...] o lugar e o papel da teoria na prática dos professores, no modo como são formados, dificilmente são identificáveis quando nos reportamos às suas declarações, como: “a prática se faz na prática” ou “na prática a teoria é outra”, indicando a dissociação entre ambas e até mesmo o descarte da teoria (BARREIRO & GEBRAN, 2006, p. 35).

No entanto, é necessário conceber e trabalhar a prática a partir do contexto histórico social, onde o professor consiga caracterizar o potencial transformador das práticas para produzir novos conhecimentos que sejam referenciados ao contexto histórico, escolar e educacional. Neste pensar, a formação do professor deve orientar-se em práticas que são determinadas por um conjunto de saberes que vai além das teorias, ou seja, ela também se faz de um processo identitário do próprio professor.

Começamos então, esta discussão a partir da formação inicial de professores que deve ser vista como a porta de entrada para que esse profissional desenvolva sua atividade docente. Dessa forma, o professor [...] *deve tomar sua própria ação, seus próprios funcionamentos psíquicos como objeto de sua observação e de sua análise; ele tenta perceber e compreender sua própria maneira de pensar e agir* (PERRENOUD, 2001, p. 174). Essa compreensão deve ser iniciada/estimulada na formação inicial recebida nas instituições formadoras, lugar onde o papel do professor-formador deve ou deveria ser de promovedor de caminhos que conduzam à construção conhecimentos que habilitem o professor a fazer o confronto entre teorias e práticas em contextos em que desenvolve seu exercício docente.

Para Donald Shön, *o exercício da prática deve ser desenvolvido desde o início da formação, e não apenas no final, por meio de estágios* (2000, p. 91), pois nos cursos de formação inicial de professores ainda prevalece o distanciamento entre teoria e prática, ou seja, a formação pelo processo dicotômico entre método e conteúdo. Nesse modelo, [...] *a proposição da prática que permeava a formação docente estava diretamente vinculada à imitação, observação e reprodução com as diferenças ou desigualdades eventualmente presentes* (BARREIRO e GEBRAN, 2006, p. 43).

Algumas medidas foram adotadas nos processos de reformulação dos cursos de formação de professores (Resolução CNE/CP1, de 18 de fevereiro de 2002), no que se refere a prática de ensino. O documento referido assegura diretrizes que garantem que a prática deve estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor e deverá ser desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problemas.

Essas medidas já sinalizam a importância a ser dada a prática docente, que deve proporcionar aos professores em formação, vivenciarem situações de observação,

acompanhamento, participação, execução, entre outras que estão demarcadas nos contextos em que vão desenvolver suas atividades docentes.

É dessa convivência no ambiente de prática docente que o professor em formação dá os primeiros passos na construção de seu saber docente, pois *o saber docente é um saber composto de vários saberes oriundos de fontes diferentes e produzidos em contextos institucionais e profissionais variados* (TARDIF e GAUTHIER, 1996, p. 11).

A esta afirmativa, acrescentamos que é nesses contextos que ocorre o encontro entre as teorias apreendidas na formação e os elementos essenciais para seu desenvolvimento profissional. É a partir da vivência na realidade que as primeiras compreensões de ser professor começam a tomar forma e a desenvolver os aspectos cognitivos, afetivos e emocionais que estão presentes nas salas de aula, ambiente onde certamente, esse profissional vai dedicar parte de seu tempo e onde vão surgir os primeiros anúncios de uma identidade profissional.

Construir essa identidade também pressupõem o entendimento de que a formação é um elemento importante, porém não é o único, que essa construção deve ser da soma de vários elementos que proporcionam novas aprendizagens, novas conquistas e de diferentes abordagens, entre os quais estão as identidades que se constroem e são construídas das subjetividades de cada sujeito. Mas, aqui cabe perguntar: De que identidades estamos falando?

SOBRE QUAIS IDENTIDADES?

A identidade aqui pode ser entendida na perspectiva dos estudos realizados por Scoz (2011), como algo em construção, com base nos sentidos que os sujeitos vão produzindo na condição singular em que se encontram inseridos em suas trajetórias de vida e, ao mesmo tempo, em suas diferentes atividades, nas formas de relações sociais e nas subjetividades que formam sua identidade. Para Blin (1997) o contexto social onde se desempenha determinada profissão é fundamental para a consolidação da sua identidade profissional. Esta se encontra relacionada com o que o autor distingue por práticas e saberes profissionais.

Para Scoz (2011), a subjetividade e a identidade podem ser compreendidas como algo em construção, com base nos sentidos que os sujeitos vão produzindo na condição singular em que se encontram inseridos em suas trajetórias de vida e, ao mesmo tempo, em suas diferentes atividades e formas de relação. Em outras palavras, o professor forma sua identidade a partir dos elementos constitutivos que estão presentes nos espaços de desenvolvimento das práticas docentes e de interação social, decorrente de um processo dialético entre o momento social e o individual, como sinaliza Gonzáles Rey (2003). Desta forma, a identidade se constrói de diferentes formas e em diferentes contextos, podendo ser entendida sob dois diferentes enfoques: a identidade pessoal e a identidade profissional.

A identidade pessoal e/ou social é definida por Santos (2005), como um processo dinâmico de interação entre, por um lado, as características individuais, consciência e os construtos organizados do sujeito e, por outro, as estruturas físicas e sociais e os processos de influência que constituem o contexto social. A construção da identidade pessoal

aparece, assim, definida como lócus de influência psicossociocultural que recebe e organiza as diversas mensagens transmitidas pelos diversos contextos e suas sobreposições.

A identidade profissional é definida por Dubar (2000), como um fenômeno complexo, produto dos mecanismos de socialização secundária do indivíduo e que apresenta continuidades e descontinuidades com o que designa por identidade herdada do sujeito e como identidade atribuída ao sujeito pelos outros. Para Blin (1997) o contexto social onde se desempenha determinada profissão é fundamental para a consolidação da sua identidade profissional.

Desta forma,

As identidades sociais e profissionais típicas não são nem expressões psicológicas de personalidades individuais nem produtos de estruturas ou de políticas econômicas impostas de cima, mas sim construções sociais que implicam a interação entre trajetórias individuais e sistemas de emprego, de trabalho e de formação (DUBAR, 2005, p. 330).

Considerando a prerrogativa do autor de que a identidade um fenômeno complexo, pensamos não na existência de uma identidade profissional, mas, em identidades, pois estas podem se caracterizar das interações sociais, dos percursos formativos e das relações decorrentes do desempenho profissional no mercado de trabalho, aqui inseridos os professores que ensinam matemática que desenvolvem suas experiências em ambientes que estão impregnados por elementos simbólicos que contribuem para esse processo identitário, pois

Qualquer experiência humana é constituída por diferentes elementos de sentido que, procedentes de diferentes esferas da experiência, determinam em sua integração o sentido subjetivo da atividade atual desenvolvida pelo sujeito (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 127).

Assim, ao refletir sobre a formação e o desenvolvimento do professor que ensina Matemática, compreendemos que a identidade desse professor se caracteriza da interatividade e da prática pedagógica ao ensinar matemática e, ao fazê-lo esse professor tem sob sua responsabilidade o entendimento da complexidade de ensinar matemática. Portanto, as identidades podem estar situadas nos variados contextos onde as relações com o objeto da prática ocorrem e se consolidam pelas expectativas pessoais criadas pelo professor nessa relação. É importante considerar que

A identidade de alguém é, no entanto, aquilo que ele tem de mais precioso: a perda de identidade é sinónimo de alienação, de sofrimento, de angústia e de morte. Ora, a identidade humana não é dada, de uma vez por todas, no acto do nascimento: constrói-se na infância e deve reconstruir-se sempre ao longo da vida. O indivíduo nunca a constrói sozinho: ela depende tanto dos julgamentos dos outros como das suas próprias orientações e autodefinições. A identidade é um produto de sucessivas socializações (DUBAR, 1998, p. 4).

Nesta perspectiva, tanto a construção individual como social de uma identidade é sempre resultado de diversas intervenções e interações sociais e da relação com objetos que estão situados nos contextos em que os sujeitos estão inseridos. Desta forma,

As identidades sociais e profissionais típicas não são nem expressões psicológicas de personalidades individuais nem produtos de estruturas ou de políticas econômicas impostas de cima, mas sim construções sociais que implicam a interação entre trajetórias individuais e sistemas de emprego, de trabalho e de formação (DUBAR, 2005, p. 330).

Considerando as discussões postas, é possível observar que a construção da identidade social e profissional do professor decorre das interações internas e externas estabelecidas com o outro, com o objeto e com as instituições. Para o professor que ensina Matemática esse processo decorre não só dessa interação, mas, especialmente, do movimento entre os elementos constitutivos dessa relação que estão presentes no ato de ensinar e aprender conhecimentos que são mobilizados para o desempenho docente, isto não caracteriza a diferenciação entre o professor de Matemática dos demais professores, pois *o professor de Matemática não se diferencia (e não é diferenciado) de outros professores, em particular, e de outros profissionais, em geral, tanto por conhecer Matemática quanto por ensinar Matemática* (LEVI e GONÇALVES, 2014, p. 354). Mas aqui cabe perguntar.

O PROFESSOR QUE ENSINA MATEMÁTICA TEM UMA IDENTIDADE?

A relação que se estabelece do professor que ensina matemática com a Matemática, decorre da interação da/na vivência em ambiente de prática com professores e com professores de Matemática. Dessa convivência, se estabelecem elementos subjetivos de uma possível identidade, pois segundo Dubar (1998), o processo de socialização permite compreender a noção de identidade numa perspectiva sociológica restituída numa relação de identidade para si e identidade para o outro.

Esse processo de socialização se reflete da capacidade que o indivíduo tem de interagir com os outros num determinado contexto sociocultural. Nessa interação [...] *as identidades estão em movimento e a dinâmica de desestruturação/estruturação pode, às vezes, a forma de “crise de identidade”, neste sentido apresenta quatro configurações identitárias baseadas em investigações empíricas francesas, realizadas ao longo dos anos 60 e 80* (DUBAR, 1998, p. 239).

Baseado nos estudos realizados por Paiva e Nacarato (2013), a identidade dos professores que ensinam matemática pode sofrer interferências dos interesses políticos, das modificações estruturais da escola e do papel desempenhado pelo professor. Esses aspectos são articulados aos conhecimentos da formação e o conhecimento matemático a ser ensinado e incorporadas às práticas e aos modos de ensinar. Ensinar Matemática requer afora o domínio de conteúdos disciplinares específicos a elaboração/utilização de singularidades didático-pedagógicas. A fim de ensinar Matemática, o docente necessita saber não apenas acerca de Matemática, mas também sobre ensino de Matemática (PONTE & CHAPMAN, 2008).

Compreende-se, portanto, que para ensinar Matemática não basta saber o conteúdo, é necessário fazer desse conteúdo um objeto de ensino e que esse objeto seja promovedor de relações de aprendizagens, de sentidos e de significados para quem aprende.

INDÍCIOS DE UMA CONCLUSÃO

Nas seções que foram trabalhadas neste artigo, fizemos uma aproximação às teorias que versam sobre a temática em debate, como forma de fazer o processo investigativo para responder ao objetivo proposto de realizar um estudo com vistas a caracterizar a identidade do professor que ensina Matemática para compreender os elementos estruturantes desse processo identitário.

Compreender os elementos estruturantes do processo identitário, não significa, no entanto, dizer que conseguimos caracterizar a identidade profissional de professor, mas, serviu de indicativos para nos aproximar desse entendimento, pois conseguimos compreender como esses elementos influenciam e interferem na construção da identidade social e profissional de professores.

Considerando os resultados que foram sinalizados neste estudo por meio da revisão às teorias situadas nesta investigação, podemos inferir que as limitações da formação profissional de professores que ensinam matemática, podem interferir na construção de suas identidades profissionais, pois o processo de formar vai além do desenvolvimento de competências para ensinar.

Assim, quanto mais consistente for a formação, maior a probabilidade de se caracterizar identidades profissionais. E por ser a formação profissional um processo complexo, há de se ter o cuidado de que ao formar o indivíduo para o trabalho docente, não deve limitar-se a dar instruções, uma vez que, é importante considerar que outros elementos estão envolvidos nesse processo e ultrapassam a dimensão objetiva do ato de formar.

Portanto, pensar a identidade profissional dos professores que ensinam matemática, é pensar que esse processo pode ser resultante não só da *Formação*, dos *Sentidos*, dos *Significados*, dos *Saberes*, das *Práticas*, que estão situados nessa caracterização. Mas, como também, das subjetividades, das especificidades, da pluralidade e das singularidades de cada sujeito.

E como nossa intenção não foi a de definir ou conceituar o que seja identidade, e sim, trazer alguns elementos que possivelmente estão situados na caracterização da identidade de professores que ensinam Matemática, continuamos a nos interrogar e cabe aqui um último questionamento: *Existe uma Identidade do Professor que ensina Matemática?*

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda M. Junqueira. (2000). *A pesquisa em psicologia sócio-histórica: contribuições para o debate metodológico*. In: BOCK, A.M., Gonçalves, M.G.M. & FURTADO, O. (Orgs.) *Psicologia Sócio-Histórica (uma perspectiva crítica em psicologia)*. São Paulo: Ed. Cortez. p. 129-140.

- BARREIRO, I. M. de F., GEBRAN, R. A. (2006). Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores. São Paulo: Avercamp.
- BLIN, J. F. (1997). Représentations, pratiques et identités professionnelles, Paris: L'Harmattan.
- BOURDIEU, P. (1998). O Poder Simbólico. São Paulo: Bertrand Brasil.
- BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura e graduação plena.
- BUENO, B. A. (1996). *Autobiografias e Formação de Professores*: um estudo sobre representação de alunas de um curso de magistério. Tese de livre-docência – USP/Faculdade de Educação, São Paulo.
- CHARLOT, B. (2000). Da relação com o Saber. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- CHAVES, S. M., Tibali, E. F. A. (Org.). (2003). *Concepções e Práticas em Formação de Professores*: diferentes olhares. Rio de Janeiro: Editora DP&A03.
- CHEVALLARD, Y. (1985). Pourquoi la transposition didactique? Disponível em: http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/Pourquoi_la_transposition_didactique.pdf. Acesso em 29 de set. 2014.
- CHEVALLARD, Y. (2009). La TAD face au professeur de mathématiques. Disponível em http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/article.php3?id_article=162, Acesso em 28 de set.2014.
- DUBAR, C. (1998). *Trajetórias sociais e reformas identitárias*: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. Educação & Sociedade, n. 62, p. 13-31. São Paulo.
- DUBAR, C. (2000) *La crise des identités*: l'interprétation d'une mutation. Paris. P.U.F.
- DUBAR, C. (2005). *A socialização*: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo, Martins Fontes.
- GONÇALVES, T. O., GONÇALVES, T. V. (1998). *Reflexões sobre uma Prática docente situada*: buscando novas perspectivas para a formação de professores. In: Garaldi Grisolia. C. M.; Fiorentini, D.; Pereira, E. M. de A. (Org.). Cartografia do Trabalho Docente: professor(a)-pesquisador(a). Campinas, SP: Mercado de Letras.
- GONZÁLEZ REY, F. G. (2003). *Sujeito e subjetividade*: uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Pioneira Thompson.
- LEONTIEV, A. N. (1978). Actividad, consciencia y personalidad. Buenos Aires: Educaciones Ciencias del hombre.
- LEVY, Lênio Fernandes & GONÇALVES, Tadeu Oliver. (2014). O professor (de matemática) e alguns ensaios sobre sua identidade. Educação Matemática e Pesquisa. São Paulo, v. 16, n. 2 pp. 349 – 368.
- PAIVA, M. A. V., Nacarato, A. M. (2013). In: *A Formação do Professor que ensina Matemática*: perspectivas e pesquisas. Belo Horizonte: Editora Autentica.
- PERRENOUD, P. et al. (2001). *Formando professores profissionais*: quais estratégias? Quais competências? 2. Ed. Trad. Fátima Murad e Eunice Gruman. Porto Alegre: Artmed.
- PEREZ, G. (1999). Formação de professores de matemática sob a perspectiva do desenvolvimento profissional. In: BICUDO, M. A. V. (Org.). Pesquisa em educação