



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E CIENTÍFICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E
MATEMÁTICA**

**IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE EM MEMORIAIS DE FORMADORES
DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA**

NAYRA DA CUNHA ROSSY SANTOS

**BELÉM – PA
2021**

NAYRA DA CUNHA ROSSY SANTOS

**IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE EM MEMORIAIS DE FORMADORES
DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas, do Instituto de Educação Matemática e Científica da Universidade Federal do Pará como requisito à obtenção do título de Doutora em Educação em Ciências e Matemáticas, sob orientação do Prof. Dr. Tadeu Oliver Gonçalves.

**BELÉM – PA
2021**

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

D111i da Cunha Rossy Santos, Nayra.
IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE EM
MEMORIAIS DE FORMADORES DE PROFESSORES DE
MATEMÁTICA / Nayra da Cunha Rossy Santos. — 2021.
141 f. : il. color.

Orientador(a): Prof. Dr. Tadeu Oliver Gonçalves
Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de
Educação Matemática e Científica, Programa de Pós-Graduação em
Educação em Ciências e Matemáticas, Belém, 2021.

1. Identidade. 2. Identidade Profissional. 3. Memoriais de
formação. 4. Professores formadores de professores de
Matemática. 5. Subjetividade. I. Título.

CDD 371.12071181

Banca Examinadora

Prof. Dr. Tadeu Oliver Gonçalves (orientador)

Prof. Dr. Iran Abreu Mendes (membro interno)

Prof. Dr. Natanael Freitas Cabral (membro externo - UEPA)

Prof. Dra. France Fraiha Martins (membro externo - PPGDOC/UFPA)

Profa. Dra. Ana Leticia Losano (membro externo - UNICAMP)

Prof. Dr. Eduardo Paiva de Pontes Vieira (suplente)

Considero que o pior de todos os aprisionamentos é aquele capaz de nos subtrair sutilmente a capacidade de refletir sobre a nossa condição humana e humanizante de criatura incompleta, repleta de imperfeições. Sem refletir sobre minha condição, não me percebo, não me torno consciente de mim mesmo, do outro e do meio. Não há autonomia, liberdade nem desenvolvimento. Há apenas o eterno silêncio rotineiro de uma subexistência humana que não vive – vegeta.

Natanael Freitas Cabral

*Ao meu filho, Antônio Lucas, que abriga
todo o meu amor e onde eu encontro forças
para, quando é preciso, levantar e seguir.*

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Tadeu Oliver Gonçalves, quem me possibilitou crescimento humano e profissional ao me permitir estar perto.

Ao professor Iran Abreu Mendes, pela confiança, presença, sinceridade, incentivo e contribuições constantes ao meu desenvolvimento profissional.

Aos professores Arthur Machado, José Messildo e Lênio Levy pelas oportunidades concedidas, confiança e aprendizados.

Aos professores Natanael Cabral e Carlos Miranda, minhas principais referências desde a formação inicial.

Aos colegas Guilherme Moura e Dailson Costa, por caminharem ao meu lado desde o mestrado.

Ao colega Mauro Guterres Barbosa, pela confiança, por me permitir compartilhar anseios, estar ao meu lado nas crises e nas vitórias.

À Laís Viggiano, pela amizade irrestrita.

A minha mãe, Elenia Baker, por ter me proporcionado bases intelectuais sólidas e construído o grande pilar que abriu o caminho que me permitiu chegar aqui.

RESUMO

A presente pesquisa de doutorado teve como objetivo principal caracterizar uma possível identidade profissional de professores formadores de professores de Matemática, a partir de aspectos emergentes da análise de seus memoriais de formação. Para isso, foi realizado um estudo acerca do conceito de identidade investigando suas origens na Filosofia e na Sociologia para construção de uma base teórica que tomou como referência conceitos ligados à modernidade líquida, de Zygmunt Bauman, bem como as ideias de Claude Dubar sobre identidades e suas crises, além da Teoria da Complexidade de Edgar Morin. Com vistas a uma compreensão do conceito de identidade profissional docente, foi realizado um levantamento entre as produções nacionais e internacionais acerca desta temática, dando ênfase à concepção de Bolívar (2006), que adota uma perspectiva narrativa. Foram analisados três memoriais de formação de docentes do Instituto de Educação Matemática e Científica da Universidade Federal do Pará (IEMCI/UFPA) que prestaram concurso para o cargo de professor titular/titular livre. São documentos de domínio público, mas foram concedidos voluntariamente pelos sujeitos e, por isso, optei por utilizá-los fazendo referências aos seus nomes reais. A leitura desses documentos foi realizada a partir de uma instrumentalização proposta nesta pesquisa associada a uma posterior análise com base em quatro eixos norteadores que emergiram a partir dela. Tais eixos analisam: a) a relação do sujeito com o objeto matemático; b) o papel das crises de identidades vivenciadas; c) os processos de identificação por si mesmos e pelos outros; d) a relação do sujeito com o mundo. Inicialmente, as análises foram realizadas de forma individual para, em um segundo momento, propor uma metanarrativa que realizasse a interlocução dos excertos retirados do memorial e que considere influenciar na constituição da identidade profissional desses professores formadores de professores de Matemática. Desta forma, sustento a proposição de que a identidade profissional de professores formadores de professores de matemática constitui-se de forma gradativa e não linear, a partir de relações estabelecidas com a Matemática ou objetos matemáticos, sofrendo influências do mundo e de outros sujeitos, sendo as crises, elementos deflagradores desse processo constitutivo.

Palavras-chave: Identidade, Identidade profissional, Memoriais de formação, Professores Formadores de Professores de Matemática, Subjetividade.

ABSTRACT

The main objective of this doctoral research was to characterize a possible professional identity of teachers who are teachers of mathematics, based on aspects emerging from the analysis of their memorials. For this, a study was carried out on the concept of identity investigating its origins in Philosophy and Sociology to build a theoretical basis that took as a reference concepts linked to liquid modernity, by Zygmunt Bauman, as well as Claude Dubar's ideas on identities and their crises, in addition to Edgar Morin's Theory of Complexity. With a view to an understanding of the concept of professional teaching identity, a survey was carried out between national and international productions on this theme, emphasizing the conception of Bolívar (2006), which adopts a narrative perspective. Three memorials of teacher training from the Institute of Mathematical and Scientific Education of the Federal University of Pará (IEMCI / UFPA) were analyzed and they competed for the position of full professor / free holder. They are documents in the public domain, but were voluntarily granted by the subjects and, therefore, we chose to use them referring to their real names. The reading of these documents was performed based on an instrumentation proposed in this research associated with a subsequent analysis based on four guiding axes that emerged from it. Such axes analyze: a) the subject's relationship with the mathematical object; b) the role of experienced identity crises; c) the identification processes for themselves and for others; d) the subject's relationship with the world. Initially, the analyzes were carried out individually to, in a second moment, propose a meta-narrative that would perform the dialogue of the excerpts taken from the memorial and that we consider to influence the constitution of the professional identity of these teachers who are teachers of Mathematics teachers. In this way, we support the proposition that the professional identity of teachers who are teachers of mathematics teachers is constituted in a gradual and non-linear way, based on relationships established with Mathematics or mathematical objects, suffering influences from the world and other subjects, being crises, elements that trigger this constitutive process.

Keywords: Identity, Professional Identity, Training memorials, Teachers teachers of mathematics teachers, Subjectivity.

RESUMÉ

La présente recherche doctorale avait pour objectif principal de caractériser une éventuelle identité professionnelle des enseignants qui forment les professeurs de mathématiques, à partir des aspects émergents de l'analyse de leurs mémoires de formation. Pour cela, une étude a été menée sur le concept d'identité en enquêtant sur ses origines en Philosophie et Sociologie pour construire une base théorique qui a pris comme référence les concepts liés à la modernité liquide, par Zygmunt Bauman, ainsi que les idées de Claude Dubar sur les identités et leurs crises, en plus de la théorie de la complexité de Edgar Morin. En vue de comprendre le concept d'identité professionnelle de l'enseignement, une enquête a été menée entre les productions nationales et internationales sur ce thème, mettant l'accent sur la conception de Bolívar (2006), qui adopte une perspective narrative. Trois mémoires de formation des enseignants de l'Institut d'enseignement mathématique et scientifique de Universidade Federal do Pará (IEMCI / UFPA) ont été analysés et ils ont concouru pour le poste de professeur titulaire / titulaire. Ce sont des documents du domaine public, mais qui ont été accordés volontairement par les sujets et, par conséquent, nous avons choisi de les utiliser en référence à leurs vrais noms. La lecture de ces documents a été réalisée sur la base d'une instrumentation proposée dans cette recherche associée à une analyse ultérieure basée sur quatre axes de guidage qui en ont émergé. Ces axes analysent: a) la relation du sujet avec l'objet mathématique; b) le rôle des crises d'identité vécues; c) les processus d'identification pour eux-mêmes et pour les autres; d) la relation du sujet avec le monde. Dans un premier temps, les analyses ont été menées individuellement pour, dans un second temps, proposer un méta-récit qui effectuerait le dialogue des extraits tirés du mémorial et que nous considérons influencer la constitution de l'identité professionnelle de ces professeurs qui sont des professeurs de professeurs de mathématiques. De cette manière, nous soutenons la proposition selon laquelle l'identité professionnelle des enseignants qui sont des enseignants de mathématiques est constituée de manière graduelle et non linéaire, basée sur des relations établies avec des objets mathématiques ou mathématiques, subissant des influences du monde et d'autres matières, étant crises, éléments qui déclenchent ce processus constitutif.

Mots clés: Identité, Identité professionnelle, Mémoires de formation, Enseignants professeurs de mathématiques, Subjectivité.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1 - PERCURSOS INVESTIGATIVOS	14
Constituição de uma trajetória profissional: quem sou eu?.....	14
O Problema e as questões de investigação	20
Objetivo	23
CAPÍTULO 2 - COMPREENDENDO IDENTIDADE(S)	24
Uma opção teórica.....	24
Articulações possíveis entre Bauman e Morin	27
Identidade em Claude Dubar	34
Identidade Profissional Docente: um panorama de pesquisas e concepções	40
O que entendo por Identidade(s)?.....	49
CAPÍTULO 3 - ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS.....	54
Memoriais como narrativas	54
Dos sujeitos e seus memoriais	57
Eixos norteadores da análise	58
Do procedimento de análise: instrumentalização e busca por uma caracterização identitária	60
CAPÍTULO 4 - ANÁLISE DAS NARRATIVAS	65
Considerações sobre o capítulo	65
Análise do memorial de Iran Abreu Mendes.....	66
Análise do memorial de Tadeu Oliver Gonçalves.....	88
Análise do memorial de Renato Borges Guerra	103
Entrelaçando perspectivas: uma caracterização identitária possível à luz dos quatro eixos analíticos	118
Tese.....	126
APONTAMENTOS E CONSIDERAÇÕES SOBRE A IDENTIDADE DO PROFESSOR FORMADOR DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA	131
REFERÊNCIAS	138

INTRODUÇÃO

O presente texto constitui-se como o relatório final de uma pesquisa de doutorado, apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas do Instituto de Educação Matemática e Científica (IEMCI) da Universidade Federal do Pará e versa sobre a identidade profissional do professor formador de professores de matemática na perspectiva da análise de seus memoriais de formação – documentos redigidos pelos próprios sujeitos como requisito na ocasião de concurso para professor titular/titular livre de uma Universidade Federal – que são, neste texto, também chamados de narrativas.

O enfoque dado ao referencial teórico apresentado aponta para o surgimento da subjetividade como fator presente nos sujeitos e relações desenvolvidas na sociedade, desde Aristóteles. A partir da perspectiva da busca inerente ao ser humano pelo conhecimento, entendendo que conhecer, nesse sentido, se configura como identificar, a identidade surgiu associada à aquisição de conhecimento. Em seguida, o pensamento sobre o devir, de Heráclito, tornou-se marcante nas ideias articuladas, uma vez que pode representar a tomada de consciência pela subjetividade humana, ainda no período clássico.

O termo subjetividade está associado o conceito de identidade a uma perspectiva sociológica, edificado neste trabalho considerando o pensamento de três autores: Bauman (2001, 2005, 2017, 2018), Dubar (2009) e Morin (2002, 2011, 2012, 2015), que formarão a lente teórica da análise dos memoriais.

No âmbito da *modernidade líquida*, de Bauman, e, no que tange ao conceito de identidade de Dubar e a complexidade Moriniana, contemplei as ideias que foram articuladas ao longo do texto, sobretudo nas perspectivas de sua constituição e de todos os aspectos que podem compor a identidade de um indivíduo, assim como as crises apresentadas no decorrer de uma vida. A dinâmica relacional e biográfica dos autores supracitados converge para um entendimento de constante movimento na constituição da identidade de um indivíduo ou de um grupo. Tal constituição é marcada, ainda, por diversos aspectos, assumindo vieses pessoais, profissionais, simbólicos, dentre outros, de clara complexidade tanto para a compreensão quanto para o desdobramento possível da constituição da identidade docente.

O que levanto como hipótese é a ideia de que é possível caracterizar uma identidade profissional para os professores formadores de professores de matemática, a partir da análise documental de suas narrativas, que apontem para sua constituição identitária, possivelmente composta por aspectos subjetivos, saberes escolares e profissionais, de acordo com o que nos

remete a literatura da área. Dessa forma, propusemo-nos a responder à seguinte questão: **“que identidades profissionais são reveladas a partir da análise dos aspectos emergentes das narrativas de professores formadores de professores de matemática?”**.

Para amparar tal proposta, foram necessários, além dos autores já citados, um levantamento a respeito das produções dentro da temática em âmbito internacional. No Brasil, o trabalho de Cyrino (2017) aponta para algumas perspectivas sobre o desenvolvimento da temática. Em termos internacionais, o trabalho de Darragh (2016) foi ponto de partida.

A perspectiva de identidade construída por meio de articulações entre Dubar, Morin e Bauman foi assumida para a análise dos memoriais e tomou como base sobretudo a concepção de Bolívar (2006) para enunciar o nosso entendimento deste conceito, diretamente ligado com a narrativa. Para justificar a utilização dos referidos memoriais como narrativas, tomo como base as ideias de Nacarato et al (2014), Larossa (1994) e Clandinin e Connelly (2011).

Os memoriais de formação foram selecionados entre professores do Instituto de Educação Matemática e Científica (IEMCI) da Universidade Federal do Pará – UFPA, formadores de professores de matemática, disponibilizadas voluntariamente por eles mesmos. A escolha pelos memoriais foi feita em função de conter relatos e identificações considerados pertinentes para suas carreiras docentes a partir de um entendimento próprio e, portanto, apresentar caráter subjetivo, além de trajetórias formativas que viabilizaram o desenvolvimento profissional e uma constituição teórico-epistemológica que norteia a atuação de cada um desses profissionais, o que nos aponta um caminho para a busca de sua constituição identitária. As análises foram realizadas a partir de quatro eixos, que analisam: a) a relação do sujeito com o objeto matemático; b) o papel das crises de identidades vivenciadas; c) os processos de identificação por si mesmos e pelos outros; d) a relação do sujeito com o mundo – construídos a partir da literatura que norteou nossa pesquisa e apontaram para uma possível caracterização da identidade docente que foi pretendida.

CAPÍTULO 1 – PERCURSOS INVESTIGATIVOS

Constituição de uma trajetória profissional: quem sou eu?

Definir quem eu sou, profissionalmente, considerando todos os aspectos que de certa forma contribuem/contribuíram para minha constituição identitária e determinarão a edificação desta pesquisa representa nesse momento, uma tarefa desafiadora. É preciso, inicialmente, ser capaz de elencar todos os fatores considerados por mim relevantes para todas as decisões epistemológicas, bibliográficas e metodológicas tomadas desde o início do texto. Como administrar minha experiência, anseios pessoais, sociais, profissionais, motivações, meu desenvolvimento profissional, minha formação inicial e atuação em sala de aula até o presente, os estudos até aqui realizados e a construção teórica até a dissertação de mestrado, para realizar uma pesquisa de âmbito doutoral?

Minhas primeiras reflexões se dão quando pergunto a mim mesma “quem sou?”, considerando que boa parte das leituras realizadas sobre o conceito de identidade recaem no entrelaçamento da forma como nos enxergamos com a forma como nos relacionamos com os outros e com o mundo (Dubar, 2009). Daí, é preciso tentar compreender de forma subjetiva a profissional que venho me constituindo, assim como reconhecer todos os fatores pessoais que também influenciam em tal constituição. Não é fácil. E nem sei se é possível esclarecer tais fatores de forma objetiva. No entanto, é nesse ensaio que acredito estar a semente das principais reflexões a serem realizadas para contribuir cientificamente com o tema desta pesquisa e, com isso, estabelecer uma articulação entre teoria, prática e subjetividade para atingir os objetivos da pesquisa.

Os pensamentos que decorrem, então, são: “minhas experiências são relevantes para a discussão? De que maneira elas contribuirão para a construção e validação da presente pesquisa?”. Ora, se proponho-me a trabalhar com a análise de memoriais com vistas à identidade profissional docente, a partir de agora, denominados “narrativas” de professores formadores, por que, então, hesitaria em dialogar com elas? Uma vez pesquisadora das Ciências Humanas, devo, então, me afastar do objeto pesquisado, ou assumir a (minha) subjetividade como elemento fundamental para o desenvolvimento dessa pesquisa? Entendo que a minha constituição profissional docente pressupõe fatores que dialogam com os caminhos desta pesquisa.

Considerando o caráter subjetivo observado nos estudos realizados desde os primórdios da filosofia, seria paradoxal negar seu natural aparecimento nas entrelinhas das reflexões que

se seguirão. Dessa forma, dou início a essa reflexão com o intuito de definir fatores preponderantes que me constituem como docente, construindo uma corrente que caminhe dentro de uma perspectiva epistemológica com o que é necessário para o desenvolvimento da pesquisa à qual me proponho realizar, sobretudo me desafiando a pensar na perspectiva da formação de professores, partindo de minha formação inicial, construindo proposições sobre constituição identitária que dão sentido ao objeto deste trabalho.

No entanto, iniciar a reflexão sobre minha trajetória partindo da formação inicial significaria negar os processos e motivações que me levaram a essa tomada de decisão e desconsiderar o contexto de formação inicial em que se estabeleceram minhas primeiras atuações como futura professora, a partir do momento do ingresso à Universidade. Essa linha de pensamento é ratificada pelo argumento de Oliveira (2004b) sobre aspectos específicos da profissão docente, na qual o que foi aprendido quando se sentava nas cadeiras escolares determina muito do que o professor sabe sobre o ensino, sobre os alunos e sobre a própria escola, discorrendo sobre isso que “a sua experiência anterior como aluno está muito presente nas suas expectativas sobre a profissão” (p. 88). Partindo dessa lógica, decido reiterar os possíveis fatores trazidos por minha memória de aluna, uma vez que apontam indícios de decidir as formas como trilhei/trilho minha trajetória profissional.

Nas palavras de Marcelo (2009), “as milhares de horas como alunos não são gratuitas” (p. 116). Há uma socialização prévia. Nesses termos, considero como não só importante, mas decisiva para a direção que tomei na caminhada formativa, o fato de ter sido uma aluna que sempre se via como professora. Na infância eu brincava de ser professora. Não somente significando brincadeira de criança, a pré-adolescência também me fez estabelecer relações de conexão e respeito com meus professores do ensino fundamental, sobretudo os de matemática, alguns com os quais mantenho contato até os dias atuais, uma vez que hoje partilhamos o mesmo ambiente de trabalho. O que me chama atenção ao buscar essas memórias é o sentimento que observo ter tido durante toda a minha vida escolar. Um sentimento de extremo respeito e admiração àquelas figuras que se faziam presentes em minha vida escolar e, inevitavelmente, pessoal. Eu considerava meus professores como a maior fonte de crescimento (pessoal, social, ainda que não me desse conta disso nesses termos, àquela época) e sabia que a relação que eu estabelecia com eles tinha o potencial de me projetar para onde eu quisesse chegar. Encantada pelo ato de aprender, talvez, inconscientemente, gestei, nessas relações, o desejo por me tornar um deles.

Morin (2011) não dissocia passado, presente e futuro, à medida que compreende que um grupo humano encontra energia no encontro com o seu passado para, então, enfrentar seu

presente e semear seu futuro. No restabelecimento do elo com os seus ascendentes, na interlocução do passado, presente e futuro, o ser humano reafirma sua identidade. Concordar que tal reflexão justifica possivelmente as articulações entre escolhas e percepções do meu passado, prospectando-as para o presente e futuro, onde há representações de uma identidade docente que, como Oliveira (2004b) e Marcelo (2009) reiteram, não são advindas de um passado gratuito como aluna.

O interesse por explorar o campo da identidade docente pode ter sido aí germinado. Compreender a identidade docente pressupõe compreender o professor como um profissional e situá-lo em uma posição social que favoreça todas as suas possibilidades de atuação para potencializar suas ações como agente transformador da sociedade. Isso recai tanto para frutíferas consequências na qualidade do ensino da educação básica quanto contribui para a discutir as políticas públicas e a formação de professores.

Desde o ingresso no ensino médio, não me via de outra forma que não fosse sendo professora. A matemática sempre foi mais que uma afinidade. Ela parecia fazer parte de mim e minha relação com a matemática escolar fluía de forma orgânica; parecíamos já nos conhecer há muito tempo. As dificuldades existiam, mas com alguma dedicação eram facilmente superadas. Interessei-me, também, por Filosofia e Física. As ciências que buscavam compreender a natureza e suas leis, bem como dar a elas uma interpretação sempre me despertaram atenção. Naturalmente, meus caminhos começaram a se direcionar em busca de explicações de fenômenos que perpassassem pelo campo da Filosofia.

A construção do conceito de identidade realizada nesta pesquisa evidencia essa epistemologia de pensamento construído por mim enquanto estudante/professora/pesquisadora, uma vez que traz aspectos filosóficos em uma trajetória possível de interpretação do conceito de identidade.

Meu desejo por conhecer as coisas desde sua origem não está dissociado de uma micro representação do movimento do Homem que, segundo Aristóteles (1984), buscou uma sistematização para a identificação do mundo e dos seres. Não à toa, foi no viés da **identificação** que estabeleci o ponto de partida para a compreensão do conceito de identidade, a partir dessas bases filosóficas.

A identificação com a Filosofia e os anseios pelo conhecimento se materializaram em uma tarefa constante de interpretar a natureza, a sociedade, as relações dela com a matemática e com tudo o que eu havia estudado até então. Conseqüentemente, meu desejo social pela partilha do conhecimento também veio a se desenvolver, uma vez que considerando o conhecimento como algo bom, passei a desejar isso para o outro, com quem também me

identifico. A escolha pela profissão docente certamente percorreu um caminho mental que valorizou a existência do outro e suas interações comigo. Meu interesse pela docência na adolescência fora potencializado pela importância social pela qual passei a interpretar o ofício de professora. Minha identidade docente apontava os primeiros direcionamentos que, hoje, encontram voz na articulação de Dubar (2009) ao interagir “eu” e “outrem” na constituição identitária de um indivíduo e de uma sociedade. A essa altura, eu já tinha refletido e percebido qual profissional eu queria me tornar: professora de Matemática.

Durante o período de graduação, envolvi-me intensamente com as atividades do curso, valorizei a construção das relações com os professores em busca de um desenvolvimento profissional que precisava ser internalizado desde então, além de ter participado de eventos acadêmicos que me proporcionaram experiências variadas no que diz respeito à atividade docente. O que quero dizer é que ter sido a aluna que fui, ter construído uma concepção sobre a figura do professor, ter construído com eles a relação que enfatizo desde o início deste relato, fizeram-me valorizar o curso de Licenciatura em Matemática de forma que meu entendimento sobre mim mesma enquanto professora se desenvolvia a ponto de não dissociar meu eu-pessoal do meu eu-profissional. Eu já me sentia professora. Já existia identidade docente se constituindo em mim. Eu trazia na bagagem uma história que influenciaria minhas ações e motivações profissionais, pessoais e sociais a partir de então.

Um exemplo disso é a adoção de uma prática pedagógica desde o curso de graduação, com base em disciplinas de instrumentação para o ensino de matemática e que se fazem presentes até os dias atuais: a utilização de atividades no ensino de matemática, com base na construção de sequências didáticas, denominadas AOE (Atividades Orientadoras de Ensino). O objetivo das AOE (Asbahr (2005), Moura (2001, 2010), Ripardo (2012) é estabelecer uma mediação entre professor e aluno por meio de uma atividade que valoriza a autonomia do aluno. O que pretendo destacar dessa prática é que encontrei nela uma aliança entre sentido pessoal e o significado social da atividade docente: eu passei a me constituir nela a ponto de extrapolar o ambiente da sala de aula e investir em um curso de Mestrado.

Considero importante ressaltar que eu enxergava na atuação da profissão, um sentido social, com o qual eu poderia me realizar tanto profissional quanto pessoalmente, entendendo que, sendo professora, poderia contribuir com a sociedade e com aqueles que mais precisam, tendo tomado, desde então, consciência de que a educação é o único caminho possível para a liberdade, autonomia e formação cidadã.

Nesse sentido, o curso de mestrado me possibilitou o estudo de temas na linha da Educação Matemática voltada para a Educação Básica, abordando especificamente Tendências

em Educação Matemática, onde também produzi artigos que foram publicados em eventos da área. A pesquisa de mestrado utilizou como pilares elementos da Teoria da Atividade (Marx, 1989; Leontiev, 1978, 1983; Vygostsky, 1988), a partir da ótica da Psicologia Histórico-Cultural, bem como seus desdobramentos na atividade pedagógica (Asbahr, 2005 e Moura, 2010). Neste trabalho de conclusão, foi utilizada uma perspectiva atitudinal (Cabral, 2010) do LEM (Laboratório de Educação Matemática) para análise microgenética (Góes, 2000) da aplicação de uma Atividade Orientadora de Ensino (AOE) para o ensino de frações em uma turma do sexto ano do ensino fundamental de uma escola pública municipal, abordando o ensino com ênfase conceitual.

A partir desse momento, parece desafiador estabelecer elos na minha formação acadêmica. Três anos depois da conclusão do mestrado, ingressei no curso de Doutorado, na mesma instituição. Porém, a discussão sobre a Formação de Professores passou a vigorar no direcionamento dos estudos e produções, especialmente associada à perspectiva da Identidade Docente.

Uma vez inserida no contexto da formação de professores (grupos de estudos e pesquisas, disciplinas no curso de doutorado), foram inevitáveis os debates de viés sociológico. Entender a formação de professores, em especial, de professores de matemática, requer o entendimento da sociedade na qual ela se constituiu, bem como as relações sociais nela estabelecidas. Com isso, os debates sobre identidade se tornaram recorrentes, pois a constituição da identidade é realizada de maneira complexa, a partir de uma rede de acontecimentos e relações no decorrer da vida de um indivíduo e influenciada por diversos aspectos.

A dinâmica relacional e biográfica presente na constituição da identidade pessoal ou profissional de um indivíduo (micro) constitui-se, então, como um reflexo da contingência e da complexidade das relações sociais (macro). Percebe-se, nesse sentido, a interligação entre as áreas que motivaram o presente estudo: filosofia, sociologia, antropologia, entre outros. Discutir identidade, então, tornou-se mais que uma questão profissional, mas também pessoal, pois além de se reconhecer a necessidade de compreender aspectos identitários da atividade docente, o debate traz contribuições, à medida que entrelaça grandes áreas do conhecimento nos fazendo compreender nosso papel na sociedade, bem como as influências dela sobre nossa maneira de pensar o mundo.

Em âmbito teórico, portanto, senti necessidade de ingressar no campo da Sociologia, a partir de três ocasiões específicas no decorrer do processo de doutoramento: o curso das disciplinas “Formação do Professor Formador de Professores que Ensinam Matemática”, cujo

debate acerca da Identidade Docente foi protagonizado por leituras com base em autores como Dubar (2009), Stuart Hall (2006), Pimenta (1999), Tomaz-Tadeu da Silva (1999); além da disciplina “Identidade do Professor Formador de Professores” e, por fim, a disciplina “Bases Epistemológicas da Pesquisa Científica” que, aliada às discussões sobre Identidade Docente que já vinham sendo realizadas, convergiu para que os direcionamentos adotados para o desenvolvimento do texto que culmina nesta tese de doutorado, não ficasse fora dessa temática. As duas primeiras disciplinas a qual me referi tiveram como produto um artigo publicado no 5º Seminário Internacional de Pesquisas em Educação Matemática (SIPEMAT/2018) e um artigo submetido para análise em um periódico da área.

Pareceu-me, então, abrir uma descontinuidade teórica na construção que eu vinha trilhando e o questionamento tornou-se cada vez mais evidente: há linearidade em minha trajetória profissional? Os pilares teóricos até então edificados foram importantes para as discussões que pretendo realizar no desenvolvimento da pesquisa de doutorado? Ou deverão ser abandonados para iniciar uma nova trajetória? Eu possuo uma identidade profissional? E, finalmente: Reconhecer uma identidade profissional em mim, é importante para analisar narrativas em busca da identidade de outros professores? Minha hipótese para tais respostas gira em torno de acreditar que é possível redundar uma metanarrativa¹ que religue todo esse conjunto.

A resposta da primeira dessas perguntas reside inevitavelmente na constatação da incompletude de nossa existência humana, marcada pelas (im)perfeições e contingências que nos definem e nos transformam a todo momento. Não há trajetória profissional linear porque não há existência humana linear. Uma trajetória profissional nada mais é do que uma micro representação da trajetória humana, e disso não me restam dúvidas.

Para isso, obter tais respostas no decorrer da presente pesquisa é, ratifico, desafiador. Até aqui, Bauman, Dubar e Morin apontam, em sua vasta literatura, indícios de possibilidades de garantir algumas delas. O objetivo de ter construído essa narrativa de trajetória profissional é de estruturar um solo que deve estar disseminado por toda a pesquisa a ser realizada, nos termos de sustentar a tese de que **a identidade profissional dos professores formadores de professores de matemática reside no ponto de equilíbrio entre o *ser* e o *fazer*, constituindo-se gradativamente e de forma não linear a partir de um processo que envolve as relações estabelecidas com a Matemática, sofrendo influências de outros sujeitos e do mundo, sendo as crises, elementos deflagradores de sua constituição.**

¹ Esta ideia está associada à possibilidade de analisar o memorial dos sujeitos de forma que, direta ou indiretamente, essas perguntas sejam respondidas ao longo do texto.

A complexidade de minha trajetória profissional, criteriosamente narrada com o objetivo de trazer elementos que componham a reflexão que se dá neste texto, traz uma verdade sobre o que pôde ser observado nos memoriais analisados na pesquisa: a única certeza permanente é a incerteza. A imprevisibilidade dos fatos, o que torna contingentes os pequenos e grandes acontecimentos da vida profissional de um indivíduo, constantemente influenciada por aspectos subjetivos e objetivos, micros e macros, é o que de mais previsível tem-se. Não é linear o desenvolvimento profissional de um indivíduo, pela sua simples condição humana incompleta e complexa. A utilização dos memoriais como instrumento para chegar a essa percepção traz contribuições que foram explicitadas nos próximos capítulos.

O Problema e as questões de investigação

A formação de professores no Brasil, em especial dos professores de Matemática, apresenta-se com diversas limitações e há, ainda, muito o que se refletir acerca dos encaminhamentos que devem ser adotados por parte dos responsáveis pelas políticas de formação para solucionar os problemas vivenciados, sobretudo, pelos alunos desses cursos que, em grande parte, saem das licenciaturas com pouca ou nenhuma prática ou segurança sobre suas atribuições, seus deveres, formas de conduzir seu trabalho em sala de aula e fora dela. Desta maneira, a atuação profissional dos egressos das licenciaturas em Matemática pode se limitar aos saberes adquiridos na formação inicial, cujas consequências poderão ser sentidas no aprendizado do aluno, que, combinado com os fatores sociais ligados à escola, além das condições de trabalho dos professores, valorização profissional, podem configurar um cenário de crise para o exercício docente, como aponta Saviani (2009):

não posso me furtar de chamar a atenção para o fato de que a questão da formação de professores não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho que envolvem a carreira docente, em cujo âmbito devem ser equacionadas as questões do salário e da jornada de trabalho. Com efeito, as condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores, mesmo que fossem bem formados. Tais condições dificultam também uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos. (p. 153)

Uma crise no contexto docente pode colocar o professor em constantes questionamentos sobre a importância, a validade e o lugar social do seu trabalho, que busca por profissionalização e boas condições de exercício. A importância de se refletir sobre a situação da crise profissional está diretamente ligada à temática da identidade, pois a constituição identitária ocorre à medida que o professor desenvolve uma percepção social, profissional, política e pessoal consciente sobre o seu ofício. Se esses fatores estiverem vulneráveis ou sofrendo fragilidades, a crise no contexto profissional pode começar a se desenvolver e sua atuação profissional naquele contexto ficará comprometida.

Marcelo (2009) aponta, ainda, uma questão que merece atenção quando se reflete sobre problemáticas ligadas à formação docente, com foco na crescente crise de identidade dos docentes, pois acredita estar associada à mudança de princípios modernos que, outrora, davam sentido ao sistema escolar. Tais mudanças ocorrem em uma esfera que vai além do ambiente escolar, característica das transformações sociais que ocasionaram uma mudança nos espaços de identificação sexual, familiar, religiosa, política ou profissional. A profissão docente sofreu mudanças ao longo do tempo, sendo marcada pela progressiva perda de autonomia e controle interno, em um tempo em que vigora a ideia de que todo mundo pode ensinar e aprender, sem a necessidade de um especialista, ao mesmo tempo em que se renovava a partir da necessidade de ampliação das atribuições dos docentes, fator potencializado também pela inserção da tecnologia no ambiente escolar.

Isso recai em um questionamento importante a respeito da (des)profissionalização docente. Para Marcelo (2009), a história da profissão docente veio gestando um “déficit de consideração social”, que está associado às condições de trabalho do professor, recolhendo sua atuação a uma mera ocupação e descaracterizando seu viés de profissão, de fato, como a Medicina e o Direito. Em comparação sistemática da profissão docente às referidas profissões, com vistas a verificar se o exercício da docência se caracteriza como um conjunto de indivíduos que prestam um determinado serviço aos seus clientes, agrupando-se em um corpo profissional que assume e controla seus recursos, conferindo-lhes benefícios e cujo conhecimento necessário para seu exercício seja cientificamente avançado, verifica-se que os professores não satisfazem a tais critérios, considerados classistas e estritos.

Torna-se evidente, com essa articulação de ideias, a necessidade de se refletir sobre identidade profissional, uma vez que ela advém do conceito de identidade de maneira ampla, tomando consciência de sua influência na escola, na formação docente e na sociedade. Ainda que seja reconhecida a complexidade do tema e do conceito em questão, é necessário discuti-lo com o objetivo de caracterizar a identidade de professores formadores de professores de

Matemática para que os problemas enfrentados pelos contextos escolar e formativo possam ser minimizados. Oliveira (2004b) considera que “a identidade profissional do professor é um conceito complexo e multifacetado, que pode ser interpretado por diferentes vias, mas que não pode ser ignorado para conhecer e compreender quem são verdadeiramente os professores nos nossos dias” (p. 88).

Para Cyrino (2017), a identidade profissional se apresenta como “um campo investigativo promissor e representativo para área de formação de professores de Matemática e que os resultados de novas investigações podem fomentar a definição de políticas públicas de formação” (p. 1) desses professores, ratificando a importância da discussão desse tema estar presente nas universidades, bem como valida sua escolha para nortear a presente pesquisa.

Da forma como apresento os pontos que anunciam a problemática desta pesquisa, este trabalho justifica-se à medida que a análise de narrativas de professores formadores de professores de Matemática que já possuem uma trajetória consolidada em suas áreas de atuação nos permitirá responder a alguns anseios e conflitos referidos, a crises que permeiam a atuação profissional desses docentes, semeando ambientes de discussão para desenvolvimento do tema com vistas à contribuição para a comunidade científica no âmbito da formação de professores a respeito do tema identidade docente.

Pesquisadores da educação matemática e da educação em geral têm se interessado cada vez mais pela temática proposta pela presente pesquisa. O que se percebe na última década é que as pesquisas realizadas respondem ao que pode ser perguntado sobre a relevância do tema para a comunidade científica: concordo com Faria e Souza (2011, p.40) ao assegurarem que “a compreensão da constituição da identidade do professor permitirá revelar aspectos relativos às práticas docentes e propor melhores formas de atuação dos cursos de formação de professores, além da melhoria das práticas educativas” e reitero que a relevância das discussões sobre o tema nos permite avançar no sentido de compreender quais os aspectos da trajetória profissional de docentes podem ser levados em consideração quando se busca a compreensão de suas identidades.

As investigações a respeito da identidade profissional têm conquistado espaço nos âmbitos nacional e internacional e, segundo Cyrino (2007, p. 1), têm sido “utilizadas como lente teórica para análise de programas de formação de professores”. Nesse contexto percebe-se a ligação direta entre a discussão de identidade docente e os seus possíveis desdobramentos para contribuir com a formação de professores.

Dar voz ao tema identidade por meio da análise de narrativas de professores formadores se configura como uma ferramenta para a problemática da formação de formadores

de professores de Matemática, no sentido de poder proporcionar melhores encaminhamentos para a constituição docente, considerando seu desenvolvimento profissional, permitindo prepará-lo para lidar com as variáveis contingentes de sua prática e construir desdobramentos para contribuir com a educação de forma geral.

É importante ressaltar, antes de prosseguir, que o conceito de identidade passou por um processo de estruturação e transformação ao longo do tempo, evidenciando origens desde a filosofia clássica. O antagonismo entre o devir e a conservação de determinadas características do ser humano apontaram, desde então, uma conexão entre o conceito de identidade a subjetividade. A existência intrínseca da subjetividade na identidade perdura até a atualidade, não nos permitindo, portanto, pensar em uma sem pensar na outra. Essa perspectiva trazida do pensamento filosófico se materializa no conceito que posteriormente a sociologia cunhou, altamente dotado de subjetividade. O que pretendo, com essa reflexão, é deixar claro que o pensamento a respeito do conceito de identidade aparece de maneira implícita ou explícita no decorrer do tempo e do espaço, em diferentes modelos de pensamento filosófico e, posteriormente, emerge em uma constituição dentro das ciências sociais, o que contribui para ser refletido na educação. No entanto, não é nosso objetivo realizar aprofundamentos dessa natureza, e sim apresentar um contexto histórico-epistemológico que culmina com um conceito específico de identidade docente correspondente às lentes de análise das narrativas que farão parte desta pesquisa.

Dessa forma, a subjetividade configura-se como a linha permanente de pensamento sobre identidade, permitindo-nos vislumbrar suas origens na filosofia e nas ciências sociais de maneira que se constitua uma base teórica suficiente para discutir a identidade de formadores de professores de matemática, esclarecendo que o viés adotado para a posterior análise dos dados desta pesquisa toma como referência o conceito de identidade profissional, justificada pelas opções teóricas realizadas.

Objetivo

Considerando as observações e ideias articuladas até aqui, a presente pesquisa tem como objetivo geral *caracterizar uma possível identidade profissional de professores formadores de professores de Matemática, a partir de aspectos emergentes da análise de seus memoriais.*

CAPÍTULO 2 - COMPREENDENDO IDENTIDADE(S)

Uma opção teórica

Um estudo sobre o tema “Identidade docente” pressupõe, a nosso ver, discussões de cunho filosófico e sociológico, para que se consiga construir e definir bases epistemológicas a serem utilizadas na pesquisa. Nesse sentido, considero necessário refletir sobre compreensões que contribuem para o desenvolvimento do estudo de pesquisa qualitativa, que, sobretudo, considere os aspectos subjetivos presentes nos sujeitos e relações envolvidos no ambiente pesquisado.

Dada a complexidade do conceito de identidade, ao nos depararmos com uma leitura sobre o assunto, nem sempre fica claro se a abordagem que está sendo dada ao termo se constitui em uma perspectiva filosófica, epistemológica, sociológica, educacional, antropológica, dentre outras. Considerando tal complexidade, entendo como fundamental buscar compreensão sobre o sentido ou a conotação que está sendo dada ao termo na literatura da área.

Na perspectiva de situar o conceito aqui tratado, nossas reflexões nos levaram a entender que é importante tratar inicialmente de perspectivas filosóficas e sociológicas, para assegurar o entendimento da complexidade do tema e, então, realizar a opção pelo conceito de identidade profissional que atende aos nossos anseios. Dessa maneira, propomos um olhar inicial a partir da Filosofia Clássica.

As fontes mais antigas às quais se tem acesso nos permitem interpretar que desde alguns séculos antes de Cristo, havia a preocupação por parte do homem em determinar aquilo que se é, de compreender as coisas e, nesse sentido, atribuir uma identidade a elas. A filosofia nasceu da vontade de conhecer a identidade das coisas. Em sua metafísica, Aristóteles, no século IV a.C., propôs uma das mais sólidas contribuições de sua lógica, a saber: princípio da identidade, que entendia que tudo é idêntico a si mesmo, ou seja, “o ser é”; o princípio da não contradição, que significa que se algo é, ele não tem como não ser ao mesmo tempo; e o princípio do terceiro excluído, onde algo é ou não é, não admitindo uma terceira possibilidade.

Para Aristóteles, o processo de identificação do mundo e dos seres foi um processo recorrente para o homem, que, observando diversas modalidades de ser, o filósofo poderia construir a noção de ser e de identidade a partir de um processo de sistematização. O que se observa em sua obra é que considera ser da natureza do homem o desejo de conhecer as coisas e suas causas, ressaltando a importância disso para a evolução do conhecimento humano:

Porém, a que ensina é a ciência que investiga as causas, pois só os que dizem as causas de cada coisa é que ensinam. Ora, conhecer e saber por amor deles mesmos é próprio da ciência do sumamente conhecível; e sumamente conhecíveis são os princípios e suas causas: é pois por eles e a partir deles que conhecemos as outras coisas, e não eles por meio destas, que são subordinadas (ARISTÓTELES, 1984, p. 14).

Esta ideia nos remete à importância dada ao conhecimento das causas. Considerando essa vontade inerente ao ser humano, houve esclarecimentos de questionamentos que emergiram a partir de dificuldades, por exemplo, compreensão das fases da lua, do sol e até mesmo a gênese do universo. Claro está, então, que a concepção de ciência é associada diretamente ao desejo de conhecer e de fugir da ignorância.

Ora, quem duvida e se admira, julga ignorar: por isso, quem ama os mitos é, de certa maneira, filósofo, porque o mito resulta do maravilhoso. Pelo que, se foi para fugir à ignorância que filosofaram, claro está que procuraram a ciência pelo desejo de conhecer, e não em vista de qualquer utilidade (ARISTÓTELES, 1984, p. 14).

Este excerto nos permite compreender que as narrativas míticas foram gradativamente sendo substituídas pela razão, uma vez que os mitos eram utilizados como representação de uma realidade com o objetivo de tentar explicar o mundo. A questão associada à lógica aristotélica é regada à ideia de permanência. No entanto, embora o pensamento aristotélico enfatize a questão da causalidade, outro filósofo trouxe contribuições determinantes para o entendimento do conceito atual de identidade: Heráclito de Éfeso (540 – 480 a. C.).

Conhecido pela máxima de que não tomamos banho duas vezes no mesmo rio, Heráclito ficou conhecido por afirmar a unidade essencial dos contrários, na qual toda identidade é instável, e não permanente ou essencial. Para este filósofo, tudo muda, nada permanece como é. Analogamente à metáfora do rio, a ideia principal era a de que, a todo momento, nos tornamos diferentes do que éramos, constituindo-nos com o que somos e o que não somos, de maneira harmônica.

Maia (2008) realizou um estudo a respeito da origem do termo identidade em uma perspectiva linguística. Para tanto, buscou significados e constituições na filosofia e, com base nas ideias de Heráclito, o autor destaca a dinâmica das contradições como ferramenta para compreender as mudanças. O *ser* e o *não-ser* compreendem as transformações explicadas pela oposição da identidade e da diferença. O movimento é visto como uma sucessão de estados fixos. “As coisas frias tornam-se quentes, as quentes se esfriam, as úmidas secam e as secas

ficam úmidas. O rio é o símbolo e a imagem desse fluxo contínuo. Ele se move e se transforma, mas continua o mesmo” (MAIA, 2008, p. 51-52).

A diferença e a identidade, nesse contexto, complementam-se e, de maneira, harmônica, descrevem o movimento neutro de forças contrárias. Assim, é interessante observar que a identidade está, desde a Filosofia clássica, associada ao *ser* e, conforme esse termo foi sendo compreendido ao longo da história da humanidade, o conceito de identidade foi se adaptando e atendendo às suas demandas, considerando o momento, a cultura, as formas de pensamento, o aparato tecnológico, a dinâmica do indivíduo em sociedade.

Esse pensamento, no decorrer de tais contextos históricos, desenvolvera-se e o entendimento sobre identidade nos permitirá refletir sobre a sociedade atrelada ao indivíduo, e vice-versa, sendo um, reflexo do outro, compondo uma identidade cíclica, interdependente e complexa, onde não há identidade sem subjetividade, assim como sem alteridade. Nesse momento, observa-se que, para além da Filosofia Clássica, o conceito de identidade se estendeu aliado à subjetividade também no desenvolvimento da Filosofia Moderna, sendo então, importante compreender de que maneira o conceito de identidade foi se constituindo nesse período para, posteriormente, inseri-lo no mundo contemporâneo para que sejam possíveis as reflexões que pretendem ser feitas no âmbito da pesquisa acadêmica na qual esta pesquisa está inserida.

A chamada Filosofia Moderna, que contempla os séculos XV a XIX, foi marcada por características diversas, que abrem possibilidades para tomarem destaque pensamentos como o do Renascimento, que abriu novos horizontes para o pensar humano sobre si mesmo e sobre a natureza. Descartes, por exemplo, buscava um fundamento para explicar uma determinada concepção científica, enquanto Locke buscava preparar o território para a ciência tomar um rumo e agir de maneira mais direta. Kant propôs, então, o que ficou conhecida como virada epistemológica, cuja preocupação passou a ser com as condições do conhecimento humano, bem como sua clarificação: para a experiência concreta do mundo, todos nós trazemos formas e conceitos *a priori*, os quais não seriam possíveis de serem determinados de outra forma. Desta maneira, a filosofia da natureza humana de Kant tornou-se umas das principais fontes do relativismo conceitual, ideia que influenciou intensamente o pensamento intelectual do século XX.

No relativismo conceitual, entende-se que os pontos de vista não possuem uma verdade absoluta ou validade intrínseca, e sim são dotados de um valor relativo, subjetivo, de acordo com as diferenças na percepção do indivíduo e suas considerações. Isso significa que todo entendimento é fruto de uma questão histórica. Ou seja, momentos históricos fazem

emergir no indivíduo um pensamento correspondente a ele, fruto dele. É o ambiente macro refletindo no micro, a subjetividade refletindo o que está externo a ela e os valores se transformam e que estão inseridos em um tempo, um contexto histórico-cultural.

A subjetividade, nesse contexto de pensamento, emerge como forte influência no pensamento científico dos séculos XIX e XX, passando a fazer parte dos processos de interpretação de dados e metodologias de análise de dados para pesquisas. É nesse movimento que nascem, por exemplo, as ciências sociais, no contexto do Iluminismo, com o intuito de racionalizar aquilo que é considerado apenas subjetivo, e atribuir, de certa maneira, objetividade à subjetividade, entendendo-a como elemento inerente ao sujeito e decisivo aos processos sociais e raciocínios do indivíduo, devendo, portanto, estar presente na ciência. Auguste Comte, pensador do Positivismo, considerava o conhecimento científico como único válido, o que justifica a utilização da subjetividade com objetivo científico.

Para Triviños (1987), ainda que Comte seja conhecido como o pensador inaugural da Sociologia, o positivismo, que ressaltava a validade do conhecimento científico, acabou por dar um tratamento isolado às informações obtidas em pesquisas, atribuindo um rigor que as resumia a dados estatísticos e as impedia de investir em profundidade e exercer reflexões sobre os temas abordados, sobretudo no que diz respeito às pesquisas em Educação. Esse movimento desencadeou um enfraquecimento do pensamento positivista, mas deixou marcas para a elaboração de uma disciplina que estudasse os fatos sociais, com traços subjetivos.

Desta maneira, abrem-se os caminhos para o entendimento de uma complexidade de fatores interferentes nas ações, decisões e modo de ver o mundo por cada indivíduo nele presente. Entender o contexto sociológico do século passado é de grande importância para conceber identidade na atualidade, pois já foi pontuado, a partir das ideias trazidas até aqui, que a sociedade interfere no modo de pensar do indivíduo, que, por sua vez, modifica a dinâmica social a partir de desejos e manifestações subjetivas. Torna-se, assim, necessário articular alguns encaminhamentos sobre o que trata a modernidade líquida em Bauman, Dubar e Morin, quem acredito elucidar nossa opção teórica.

Articulações possíveis entre Bauman e Morin

Nesta seção apresento articulações sobre o conceito de identidade com base em dois autores: Bauman e Morin. O primeiro, com o conceito de modernidade líquida, nos confere suporte para o entendimento da identidade, assim como permite o desdobramento para o

entendimento da complexidade proposta por Morin (2011, 2012, 2015) e por vezes associada à educação e à identidade.

Os conceitos de “identificação do eu” e de “identidade” surgiram para preencher um vazio preconizado pelo conceito de “comunidade”, que passou a ser relegado às margens do pensamento da humanidade e suas práticas sociais, de acordo com Bauman (2018). A linha de pensamento que trago até este momento do texto nos parece ser guiada por algo marcado pelo ciclo de crise de uma forma de pensamento (comunitária) seguido de sua substituição por outro (identitária). Talvez não necessariamente nesses termos, mas o pensamento que Bauman (2018) reproduz em sua obra realça a diferença entre comunidade e identidade, considerando a primeira como coercitiva, categórica – o que corresponderá mais adiante com as ideias de Dubar (2009) a respeito disso – uma vez que o sentimento de pertencimento associado ao conceito de comunidade acaba por determinar previamente o que Bauman (2018) denomina “casting” social do indivíduo e Morin (2002) denomina *imprinting* cultural, embora o termo tenha sido cunhado por Konrad Lorenz; e a segunda como algo que espera-se que seja livremente escolhida, onde a subjetividade pode tomar maiores proporções e exercer seu significado na vida do indivíduo. No entanto, é necessário tomar cuidado para não eliminar o sentido de comunidade dos processos de constituição social e as expressões de seu posicionamento, uma vez que a recolocação conceitual de identidade se estabelece com vistas à reconciliação dos desafios do pertencimento com a autodefinição/autoafirmação. O que Morin (2002) expressa é uma forma de reposicioná-los em nossa estrutura de pensamento, e não substituir uma pela outra.

Bauman (2001) defende a ideia de que nossa identidade é formada por um acúmulo de outras identidades, encontradas nas diversas situações da “modernidade líquida”, ou seja, a fluidez das relações no mundo contemporâneo, destacando o aspecto contingente do entendimento do conceito de identidade, como algo complexo e mutável, constituída no ser humano, não com base naquilo que são, mas sim no que consomem e exibem.

A valorização daquilo que é temporário caracteriza a fluidez do mundo contemporâneo e da sociedade do consumo. Tudo aquilo que não é sólido, não conserva sua forma por muito tempo, o que provoca insegurança aos indivíduos e reforça as relações entre indivíduo e sociedade. Dessa maneira, uma crise econômica, por exemplo, pode refletir negativamente na vida de um indivíduo. Para Bauman (2005), tanto a identidade quanto o “pertencimento” não são sólidos como uma rocha. São mutáveis e negociáveis, dependendo das decisões que o indivíduo toma e dos caminhos que percorre. Reforça, portanto, a característica relacional e biográfica da identidade. Em outras palavras:

A ideia de ter uma identidade não vai ocorrer às pessoas enquanto o ‘pertencimento’ continuar sendo o seu destino, uma condição sem alternativa. Só começarão a ter essa ideia na forma de uma tarefa a ser realizada, e realizada vezes e vezes sem conta, e não de uma só tacada (BAUMAN, 2005, p. 18).

Em seus ensaios mais recentes, Bauman (2018) afirma que o corpo tem sido utilizado com cada vez mais frequência para a expressão da interconexão entre pertencimento e autoafirmação, associados aos valores identitários refletidos por ele em sua literatura, considerando os dilemas entre permanência e flexibilidade, representados nas vestimentas, tatuagens, uma vez que podem significar a renúncia a símbolos atuais em favor de outros, expressam formas de pensamento e comprometimento com aquilo que o indivíduo acredita e quer manifestar diante dos outros, podendo encarnar, assim, uma série de identidades.

Os símbolos de decisões identitárias gravados no próprio corpo sugerem, ao contrário, que a identidade que eles implicam é – para o sujeito portador – um compromisso mais sério e duradouro, e não somente um capricho momentâneo. A tatuagem, milagre dos milagres, assinala ao mesmo tempo a intencional estabilidade (talvez até a irreversibilidade) do compromisso e a liberdade de escolha que caracteriza a ideia de direito à autodefinição e ao seu exercício. (BAUMAN, 2018, p. 23)

A identidade, portanto, para este autor, é constituída por aspectos contingentes, considerada como um “monte de problemas” compartilhados por todos os indivíduos que vivem na Modernidade Líquida. Os diversos vieses assumidos por um indivíduo no decorrer de sua vida podem ter características diferentes, assumindo identidades diferentes. Algumas dessas identidades dialogam entre si, outras entram em conflito. Algumas vezes, o entorno ou as pessoas à volta do indivíduo são determinantes para a constituição de uma nova identidade.

Além dos aspectos biográficos destacados para a constituição da identidade do indivíduo, observo que o entendimento de uma pessoa como sendo uma somatória de sujeitos, onde cada um deles possui uma identidade representa uma reflexão relevante a respeito do tema. Sobre isso, Bauman (2005) afirma:

As ‘identidades’ flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta, e é preciso estar em alerta constante para defender as primeiras em relação às últimas. Há uma ampla probabilidade de desentendimento, e o resultado da negociação permanece eternamente pendente (BAUMAN, 2005, p. 19).

Administrar a dualidade existente no que concebo para o entendimento de identidade é uma tarefa complexa e trazer para essa reflexão o conceito de complexidade nos exige maior responsabilidade, uma vez que me lanço às ideias discutidas por Morin (2002), que afirma que “o complexo não é complicado. Ao contrário, na complexidade abriga-se o simples traduzido de maneira profunda” (p. 22) e as relações constituídas entre o eu subjetivo e o eu (social) nos parecem trilhar a partir dessa perspectiva, no qual um está representado no outro que, por sua vez, o compõe. Morin (2002) enfatiza a crescente particularização do mundo, que se encontra cada vez mais “uno”, e esclarece: “Uno no sentido de que cada parte do mundo faz parte cada vez mais do mundo em sua globalidade. E que o mundo em sua globalidade encontra-se dentro de cada parte” (p. 46). Isto pode ser exemplificado pelo fenômeno da globalização, que permite a miscigenação cultural e social de grupos distintos em diferentes localidades e que acaba resultando na imposição de determinados povos sobre outros, o que não caracteriza um fenômeno democrático. O autor considera que todo ser humano possui algo em comum com os demais, uma singularidade, em qualquer lugar do mundo. As estratificações sociais provocadas pelo fenômeno da globalização e das comunicações caracterizam o mundo cada vez mais uno ao qual o autor se refere. Porém, também cada vez mais “cortado em pedaços”. Cada ser humano, rico ou pobre, do norte ou do sul, traz em si, sem saber, o planeta inteiro (Morin, 2011).

Para Morin (2011), “é preciso efetivamente recompor o todo para conhecer as partes” (p. 35). Essa afirmação nos aponta uma direção para a análise das narrativas que são o objeto desta pesquisa. Neste momento, considero relevante fazer algumas reflexões a respeito da opção teórica feita sobre identidade para projetar possíveis eixos norteadores de nossa análise. O movimento apresentado pelos sujeitos, professores formadores de professores de Matemática, em suas narrativas, parece-nos sintonizar o entendimento, uma vez que esses documentos apresentam reflexões que se integram e desintegram harmonicamente, ações ora feitas por eles ao narrar, ora feitas por nós ao investigar. Compreender o todo por meio das partes e as partes por meio do todo é um movimento que nos parece coerente com a complexidade do objeto escolhido para a pesquisa que, embora se materialize em documentos, são dotados de subjetividade eminente.

[...] tanto no ser humano, quanto nos outros seres vivos, existe a presença do todo no interior das partes: cada célula contém a totalidade do patrimônio genético de um organismo policelular; a sociedade, como um todo, está presente em cada indivíduo, na sua linguagem, em seu saber, em suas

obrigações e em suas normas. Dessa forma, assim como cada ponto singular de um holograma contém a totalidade da informação do que representa, cada célula singular, cada indivíduo singular contém de maneira “hologrâmica” o todo do qual faz parte e que, ao mesmo tempo, faz parte dele. (MORIN, 2011, p. 35)

Da mesma forma, no âmbito da compreensão de dados particulares, é necessária a ativação da inteligência geral, cuja função é operar e organizar a mobilização dos conhecimentos do conjunto em cada caso particular (Morin, 2011). Então, em diversas esferas do conhecimento humano e suas relações sociais e individuais, são perceptíveis os movimentos entre o que é geral e particular, o todo e as partes, o micro e o macro, observados nas ideias de Morin. *Complexus*, para o autor, significa aquilo que foi tecido junto. A complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade. Quando há elementos que constituem um todo de forma inseparável (como o mitológico, o político, o sociológico, o psicológico...) é que há complexidade, construindo o que o autor denomina “um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si” (MORIN, 2011, p. 36).

Duas motivações merecem destaque a partir desta reflexão com base nas ideias de Morin (2002): a vontade por parte do indivíduo ou de seu grupo de pertencimento em manter a continuidade de suas identidades ancestrais, língua, cultura, alimentação, resistindo aos processos de homogeneização predominantemente vindos do ocidente; e o entendimento do porvir, marcado pelas ideias de que o progresso industrial e tecnológico que a história vem trazendo ao longo de sua construção, significa também um progresso humano. Partindo dessa lógica, o futuro sempre será mais “feliz” do que o passado, o que não se tem observado como regra na história da humanidade, além apenas da incerteza sobre o futuro, o que torna o presente incerto, caracterizando um movimento natural de valorização ao passado, por representar, de certa forma, certezas ou trazer respostas de perguntas que podem ocorrer no presente ou no futuro. Nesse contexto, por exemplo, é que emergem muitas religiões que se conectam aos nacionalismos agressivos e estabelecem-se conflitos entre modernização e tradição, ricos e pobres, democracia e ditadura, laicismo e religião, jovens e velhos.

Buscar as verdades no passado também é um movimento identificado na obra de Bauman (2017), que afirma que o medo de perder o emprego, o lugar social e a casa tomaram lugar da esperança por um mundo melhor, movimento no qual o futuro se transformou em um pesadelo e passou a ser visto como uma decepção e caminho para o fracasso. Nesse contexto, a nostalgia se fortalece no sentido de restabelecer memórias coletivas aliadas ao sentimento de

pertencimento a uma comunidade, um grupo, espalhando-se por todo o mundo e estabelecendo uma nova forma de pensar, caracterizando o que o autor denomina retrotopia, que é encontrar no passado, elementos que possam representar uma perspectiva sólida – ainda que ilusória – para o futuro.

O referido desenvolvimento industrial, econômico e das comunicações possibilitou o avanço de estruturas sociais, mas isso não é regra para todos. Conforme destaque, a imposição de povos e culturas sobre outros é uma característica marcante desse movimento globalizante, cujo desenvolvimento científico também o acompanhou. Mas a hiperespecialização das disciplinas converge para o crescimento de projetos de “desenvolvimento” que desconsideram os contextos dos povos que vivem em diversos locais nos quais eles se aplicam. Morin (2002) cita o exemplo de camponeses na construção de barragens para desviar o curso de rios, cuja consequente perda de fertilizantes comprometeu as colheitas responsáveis pela sustentabilidade nutricional dos camponeses da região. Não é necessário, ressalta, ser engenheiro para entender que é preciso levar em consideração o contexto local antes de se desenvolver um projeto técnico. E é esse sentimento que o autor valoriza: as consequências humanas e sociais, ao afirmar que “é preciso contextualizar e não apenas globalizar”, conceber não apenas as partes, mas o todo, e isso nos torna humanos cada vez mais incapazes de refletir sobre nosso planeta, tornando-se necessária uma reforma no modo de pensar a educação e entender as relações sociais e os contatos globais como o instrumento possível para desenvolver o mundo de conhecimento. O que falta, segundo o entendimento de Morin (2002), é desenvolver consciências ética e política, a partir do sentido de pertencer à comunidade humana. Entendo sobre isso que o sentimento de coletividade pode gerar em cada indivíduo a empatia, que configurará no desenvolvimento do respeito à individualidade do outro.

O sentimento de unidade humana e comunidade de destino, porque todos os problemas de vida e de morte sobressaem agora. Temos necessidade desse sentido e este sentido aponta para o desenvolvimento dos sentidos ético e político da reforma epistemológica, em essência uma reforma do pensamento. (MORIN, 2002, p. 58)

Para Morin (2011), o conhecimento não é um espelho do mundo externo ou das coisas. É a navegação entre arquipélagos de certezas, em um oceano de incertezas. Todo conhecimento construído é fruto das percepções codificadas pelos sentidos, configurando-se como reconstruções cerebrais ou traduções em estímulos ou sinais captados por eles e, portanto, dotados de subjetividade. O conhecimento, nesse sentido, comporta a interpretação do

conhecedor, sua visão de mundo e seus princípios, sendo, portanto, um dever da Educação, segundo o autor, armar cada indivíduo para o combate para a lucidez, diminuindo os riscos de erros potencializados pela subjetividade. Sobre isso, Vergani (2009) aponta em seus ensaios sobre a subjetividade atribuída ao olhar do indivíduo sobre um determinado objeto, o qual pode ser interpretado de diversas formas por indivíduos distintos, valorizando as reflexões que consideram os pontos dos quais partem os olhares. Isso muito pode nos dizer sobre subjetividade, elemento presente em todo o desenvolvimento desta pesquisa.

Dubar (2009) aponta uma crise do vínculo social às crises das subjetividades, o que iluminará a análise das narrativas que se seguirão. Nesse contexto, Morin (2002) associa a crise à crítica, afirmar que “criticar significa pôr em crise” e vislumbra a crise como um fator de alimentação do indivíduo que desencadeia os acontecimentos de sua vida. É possível perceber adiante que Dubar (2009) enriquece a discussão sobre identidade e pertencimento, destacando a complexidade do conceito de identidade. Desenvolveu estudos acerca da identidade, com enfoque sociológico, dando ênfase nas identidades profissionais. No entanto, considera que a identidade de um indivíduo é constituída por vários aspectos, a saber: religiosos, profissionais, familiares, sexuais, políticos, etc. o que considero abrir possibilidades para a análise dos diversos fatores que podem influenciar ou determinar a identidade de um indivíduo ou de um grupo. Morin (2011) correlaciona-se com essa perspectiva ao considerar que o ser humano é, ao mesmo tempo, racional, afetivo, psíquico, social e biológico, congregando a perspectiva multidimensional do ser humano e da sociedade (que comporta dimensões sociológica, histórica, econômica, dentre outras), considerados complexos. Dessa forma, o caráter multifacetado da identidade advém da complexidade estabelecida na interlocução entre os referidos autores.

Em suma, o caráter subjetivo dos memoriais representa, nesse contexto teórico, um ponto de convergência com as ideias discutidas até aqui. As ideias de pertencimento e subjetividade expressam, simultaneamente, um movimento que emergirá com vistas à constituição identitária. Autodefinição e autoafirmação, por exemplo, são ideias presentes no decorrer de toda a narrativa de cada memorial selecionado. A subjetividade encontra espaço no momento em que o autor do memorial lança, sobre ele mesmo, um olhar possível a partir de suas memórias, complexas e cheias de detalhes contextuais, pessoais, sociais e culturais.

Morin e Bauman se correlacionam à medida que anunciam os vieses relacionais, sociais, culturais, biográficos, subjetivos e comunitários que podem contribuir para o entendimento da identidade. O *imprinting cultural*, por exemplo, é presente nos textos dos memoriais, ao mesmo tempo em que o aspecto individual ascende e tornam decisivos diversos

momentos das trajetórias profissionais descritas pelos seus autores, destacando o caráter relacional e biográfico que convergem para o entendimento da identidade. Dessa forma, situarei nesse lugar teórico a análise dessas narrativas, considerando a fluidez e a complexidade das situações que podem constituir um sujeito em sua trajetória profissional, tendo em vista os aspectos emergentes de sua análise.

Há, ainda, uma complementaridade nas ideias dos dois autores discutidos nesta seção, que se dá acerca do vazio preconizado pelo conceito de comunidade, resultando em uma espécie de ascensão da subjetividade, em detrimento do primeiro. Importante é ressaltar que o “detrimento” do conceito de comunidade apenas deve ser entendido como uma recolocação conceitual do conceito de identidade, pois ela passa a não mais significar a unicidade da “comunidade”, e sim dar lugar a um equilíbrio estabelecido pelo surgimento da subjetividade. É nesse caminho que delinearei meu entendimento sobre identidade nessa pesquisa.

Os memoriais de formação analisados nesta pesquisa representam, nesse contexto, a materialização desta ideia trazida de Bauman (2001). Eles são a narrativa de uma reunião de acontecimentos e situações selecionados, considerados como relevantes por seus autores para a narração de uma trajetória profissional e, portanto, de constituição identitária. Desta forma, eles materializam o que anuncia Bauman (2001), sendo o texto do memorial, a reunião de muito daquilo que foi consumido por eles ao longo de sua trajetória, bem como o que eles consideraram relevante para ser exibido em um texto escrito com esse objetivo.

As narrativas são, portanto, uma visão possível do autor, que consideram o contexto, o momento, a motivação e suas memórias reunidas para a escrita do memorial. A trajetória do mesmo sujeito, se fosse narrada por terceiros, certamente carregaria um entrelace de características pessoais do narrador e do personagem – pessoas distintas – diferente daquela narrada por ele mesmo. O autor, quando também assume o personagem da narrativa, ainda que cada um desses possua uma identidade, congrega vieses cuja subjetividade se torna cada vez mais evidente, tornando a narrativa, peculiar e atribuindo a ela, um caráter identitário que reflete a(s) pessoa(s) que ele é (são).

Identidade em Claude Dubar

O termo “identidade” é apresentado na obra de Dubar (2009) dotado de uma característica polimorfa, apresentando, com efeito, dois tipos de posição: a essencialista e a nominalista. A posição denominada essencialista é associada a Parmênides e leva esse nome

devido àquilo que permanece, apesar das mudanças do tempo; parte, portanto, de uma perspectiva atemporal, que considera que o “devenir é excluído do Ser”. A permanência no tempo é chamada de *mesmidade* e considerada na obra como uma realidade “em si”. Nesse sentido, o essencialismo postula que a identidade dos seres é o que permite com que eles permaneçam idênticos, resistentes ao tempo, mantendo, portanto, sua essência.

Em contrapartida ao que se coloca no essencialismo, a perspectiva nominalista (também chamada de existencialista), concebe a fluidez das coisas como eixo central. Atribuída a Heráclito, um século antes de Parmênides, a posição nominalista considera que tudo está submetido a mudanças e que não há essências eternas. Portanto, nessa perspectiva, a identidade de todos os seres depende da época considerada e do ponto de vista adotado.

A perspectiva nominalista é defendida pelo autor, que, em seguida de sua apresentação, propõe dois desdobramentos, considerando o resultado do que chama de “dupla operação linguageira”, que constituem dois modos de identificação, a saber: (a) diferenciação; (b) generalização. A diferenciação visa à identificação a partir de uma perspectiva da singularidade, ou seja, é o que diferencia um indivíduo do outro que constitui sua identidade. A generalização visa à definição do ponto em comum a uma classe de elementos distintos como constituição da identificação; é o pertencimento comum, ou seja, o que define a identificação de um indivíduo são suas características comuns em relação aos outros.

Os dois modos de identificação supracitados constituem o que Dubar (2009) denomina *paradoxo da identidade*, que considera somente poder ser solucionado enquanto não é levado em conta o elemento comum a essas duas operações: a identificação **de e pelo** outro. Nesse sentido, não há identidade sem alteridade, ainda que se estejam relacionados os aspectos temporais e históricos.

Vale ressaltar, ainda, que a perspectiva nominalista considera a existência de dois modos de identificação, uma vez que leva-se em consideração os aspectos variáveis no decorrer da história coletiva e da vida pessoal, chamados de “identidade para outrem” (identificações atribuídas pelos outros) e “identidade para si” (identificações atribuídas por si mesmo), que podem, eventualmente, coincidir completamente – nesse caso, o indivíduo aceita para si como única verdade possível a definição dada pelo outro, ou aquela herdada – ou ainda, divergir, no caso em que o indivíduo define a si mesmo com palavras diferentes daquelas atribuídas pelos outros. A sua identificação com o outro complementa, dessa forma, a sua constituição identitária.

Nesse contexto, os modos de identificação apresentados fundamentam as primeiras noções de formas identitárias, que foram elucidadas ao longo do texto. Cabe validar, nesse

momento, a hipótese estruturante das ideias do autor, que propõe a existência de processos históricos simultaneamente individuais e coletivos que influenciam e modificam a configuração das formas identitárias definidas como modalidades de identificação.

As primeiras formas identitárias apresentadas são chamadas de **comunitárias**, termo oriundo do sentido de comunidades, consideradas no texto como sistemas de lugares e nomes pré-atribuídos aos indivíduos que se reproduzem de maneira idêntica através das gerações. Nas sociedades comunitárias, o indivíduo se identifica como membro pertencente a uma comunidade, na qual ele ocupa um lugar e que se configura como seu grupo de pertencimento. Há uma unidade entre o sentido “para si” e o sentido “para outrem”, à medida que se estabelece um eixo relacional (relações sociais) como ponto principal de identificação dos indivíduos dessas sociedades.

As segundas formas identitárias apresentadas são chamadas de **societárias**, caracterizadas pela existência de coletivos múltiplos e efêmeros. Ou seja, existem múltiplos pertencimentos (e não um só, como nas comunitárias) que podem mudar no decorrer da vida de um indivíduo. Há, nessa perspectiva, o que o autor chama de primazia das crenças diferentes daquelas precedentes (associadas ao seu grupo de pertencimento como família, sangue), assim como uma primazia do sujeito individual em relação aos pertencimentos coletivos e, finalmente, uma primazia do “para si” (baseado em escolhas pessoais, e não as características herdadas) em relação ao “para outrem”, estabelecendo um eixo biográfico, baseado na temporalidade.

Os múltiplos pertencimentos são considerados na França por muitos sociólogos como os elementos que constituem a identidade de um indivíduo: família, renda, condições de moradia, gênero, origem cultural, crenças religiosas e a categoria socioprofissional, sendo esta última, considerada como fator determinante na constituição da identidade do indivíduo, uma vez que destaca o que Durkheim chama de “fatos sociais”. O ser social, neste caso, é aquele herdado sem desejá-lo, e que modela suas condutas. Nesse momento, nota-se o surgimento da análise das relações subjetivas como um ponto importante para a sociologia e para a constituição da identidade: “A identidade não é apenas social, ela é também pessoal” (DUBAR, 2009, p.19).

Considerando todas as ideias apresentadas até então, os motivos que levam Dubar a defender a existência de uma crise das identidades, iniciando esse processo pela conceituação do termo “crise”: fase difícil atravessada por um grupo ou indivíduo, ou ainda, ruptura de equilíbrio entre diversos componentes. Nesse sentido, uma crise de identificação seria uma perturbação/ruptura da tentativa de categorizar os outros e a si mesmo, o que está intimamente ligado a fatores econômicos, marcado pela crise econômica do mundo ocidental vivida no final

do século XX. Esta crise é considerada como original, uma vez que teve manifestações e desdobramentos diferentes daqueles vividos em outras épocas e que implica no surgimento de uma Crise do Vínculo Social, amplamente discutida em sua obra, pois estabeleceu transformações e rupturas das relações sociais anteriores.

Tratada como uma consequência da crise econômica, a Crise do Vínculo Social é marcada pela descaracterização de relações cotidianas (familiares, profissionais, de proximidade), que a caracteriza como uma crise não apenas econômica, mas também social e, portanto, antropológica, fator que merece destaque. A crise antropológica assim se configura devido ao alcance de três aspectos: o de comportamentos econômicos, das relações sociais e, por fim, do que o autor chama de subjetividades individuais.

Nesse caminho, pode-se observar um movimento que parte de uma sociedade considerada “estável” e que, por algum motivo (nesse caso, crise econômica) são desencadeadas outras crises que estabelecerão, conseqüentemente, uma ruptura e mudança de normas e modelos que provocarão uma desestabilização dos pontos de referência das denominações, dos sistemas simbólicos anteriores, o que evoca o pensamento subjetivo, o funcionamento psíquico e das formas de individualidade.

Desta maneira, a obra de Dubar (2009) pretende ligar a Crise do Vínculo Social às crises existenciais da subjetividade. Para tanto, faz-se necessário compreender de que maneira os acontecimentos (fatos) sociais e históricos influenciam na subjetividade e determinam ou constituem seu próprio modo de identificação. Com efeito, são apresentadas algumas dinâmicas que constituem formas identitárias: a) dinâmica histórica; b) dinâmica da família e crise das identidades sexuadas; c) a crise das identidades profissionais; d) religião, política e crise das identidades simbólicas; e) construção e crises da identidade pessoal.

A principal característica do autor é a de observar, em diversos contextos, a emergência de uma (ou várias) crise(s), de diversas proporções e origens. Entretanto, todas as crises identificadas possuem um ponto em comum: o questionamento de formas ditas “comunitárias” do vínculo social, que geralmente diz respeito a configurações antigas de formas identitárias, que passam, então, a entrar em crise. Estas configurações já não atendem mais às necessidades dos indivíduos no que concerne ao seu entendimento sobre si mesmo, sobre o mundo e sobre a constituição de sua identidade. A subjetividade reforça-se, mais uma vez, como elemento motivador e fundamental para a mudança dos paradigmas sociais e identitários.

A individualização significa, nessa perspectiva, a crescente primazia do Eu sobre o Nós (até o momento de crise, predominante), fazendo com que as identidades pessoais passem influenciar fortemente decisões e questões coletivas:

A aspiração à subjetividade não significa o triunfo do egoísmo hedonista. A subjetividade edifica-se e se desenvolve pelas relações com o Outro. Ser sujeito é ser capaz de construir, ao longo de toda sua vida, relações de reconhecimento mútuo. Ser sujeito é, primeiramente, recusar, para si como para os outros, as relações de dominação, de sujeição, de autoridade imposta arbitrariamente, de desprezo e subordinação pessoal (DUBAR, 2009, p. 260).

A subjetividade é também uma questão de linguagem. Apropriar-se, somente, de uma língua não é suficiente para que isso seja contemplado. O sujeito deve e apropriar de linguagens para, enfim, atingir sua própria expressão, inclusive, na construção da identidade pessoal.

Nesse sentido, a identidade pessoal é, segundo o autor, “um ‘foco virtual’ que não existe, mas no qual se acredita e que se tem necessidade de dizer para viver e agir com os outros” (DUBAR, 2009), o que contempla alguns objetivos da sociologia.

Em suma, as ideias articuladas nesse texto a respeito de Bauman e Dubar convergem para o entendimento da identidade no mundo contemporâneo. À medida que ambos observam a existência de aspectos subjetivos norteando os caminhos sociais, assim como percebem, também, a maneira como questões sociais se manifestam no indivíduo, estabelecendo uma relação de interdependência existencial, ou seja, um não vive sem o outro, um se constitui a partir do outro. Mas isso não seria possível de ser compreendido se não fosse pelo entendimento do contexto, considerando que a existência de processos históricos simultaneamente individuais e coletivos que influenciam e modificam a configuração das formas identitárias definidas como modalidades de identificação, e isso será tomado como base para a análise dos memoriais.

A modernidade líquida baumaniana permite com que a complexidade moriniana e a dinâmica das relações se estabeleçam, manifestando-se no indivíduo, que torna-se um reflexo delas. A identidade, portanto, assume uma dinâmica relacional e biográfica, dependendo, tanto dos aspectos sociais (o que Dubar chama de “identidade para outrem”) quanto nos aspectos pessoais (“identidade para si”). O esquema a seguir busca uma sintetização das ideias de Dubar acerca da caracterização polimorfa e paradoxal do termo Identidade.

CARACTERIZAÇÃO DO TERMO IDENTIDADE

Dubar (2009)

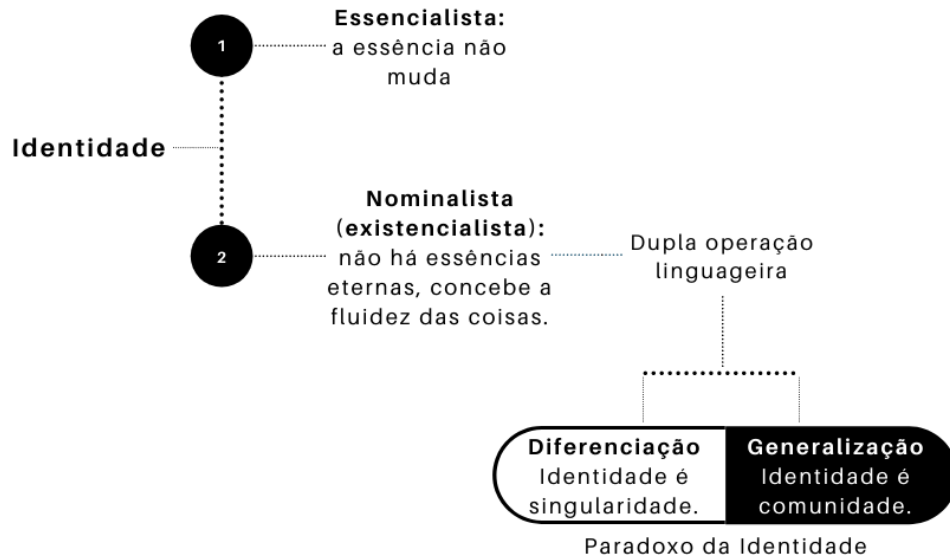


Figura 1: Caracterização do termo Identidade

Fonte: elaborada pela autora

Em síntese, a construção do conceito de identidade apresentada por esse autor nos será útil para análise dos memoriais, na medida em que será imprescindível considerar em tais análises, a identidade associada à alteridade. A identificação dos sujeitos por si mesmos e pelos outros, a associação entre aquilo que é comum aos outros e aquilo que é singular em cada sujeito. Os anseios individuais permeando os anseios coletivos e sendo influenciados por eles representam um movimento caracterizado pelo autor e que estão presentes nas narrativas dos professores formadores escolhidas como elementos para esta pesquisa.

O equilíbrio entre a subjetividade e o sentido de comunidade articulados por Morin e Bauman dialoga com o *paradoxo da identidade* de Dubar (2009), na perspectiva da dualidade da autodefinição, da singularidade, com a sua identificação com o outro, o que é comum, a alteridade. As ideias dos três autores articuladas até aqui nos estruturam a ponto de iluminar a análise das narrativas também levando em consideração que a identidade é pessoal, e não apenas social, características presentes nas narrativas dos sujeitos desta pesquisa.

A seguir, foi feito um levantamento acerca das concepções de identidade docente de forma a situar nossa pesquisa nas produções realizadas no Brasil e no mundo, para, adiante, construir dois enunciados sobre o conceito de Identidade que servirão como solo para a realização da pesquisa.

Identidade Profissional Docente: um panorama de pesquisas e concepções

As pesquisas em educação, especialmente na educação matemática, fazem uso do conceito de identidade de uma forma que carece ainda de desenvolvimento, carecendo de discussões mais profundas, embora já se tenha tomado maiores proporções nas últimas décadas. Para tanto, uma explanação de um panorama verificado acerca das investigações na literatura da área nos parece útil para compreender o que está posto no campo científico sobre identidade docente e como ela é tratada nos estudos sobre formação de professores, de forma que subsidie nosso entendimento para a realização das análises das narrativas dos professores formadores de professores de Matemática a serem investigadas.

Oliveira e Gomes (2004) defendem que a identidade profissional do professor se constrói a partir de um sentimento de pertencimento à comunidade de professores, assim como a partir das práticas sociais do sujeito e pela articulação das esferas do conhecimento, das normas e dos valores profissionais dos saberes pedagógicos.

Pensar uma formação de professores que discuta as práticas docentes, na perspectiva de Pimenta (2005), é também repensar as estruturas que sustentam concepções sobre a profissão e as constituem culturalmente e, conseqüentemente, recaem sobre a identidade docente, repensando seus saberes e suas representações, sem desconsiderar suas histórias de vida. Percebe-se, desta maneira, que a formação de professores não está dissociada do debate da identidade docente.

Considero pertinente situar a identidade docente, a partir das ideias adotadas nesta pesquisa, em um ambiente para profícuas discussões acerca do desenvolvimento profissional. A perspectiva de Imbernón (2011) sobre isso nos permite vislumbrar desdobramentos das pesquisas em Identidade docente para contribuir com o desenvolvimento profissional na medida em que este considera fatores que estão para além da formação, como o estabelecimento de novos modelos relacionais na prática da profissão e nas relações estabelecidas com o trabalho. Relações estas que, evidenciadas frequentemente nesta pesquisa, podem ser classificadas como aquelas também estabelecidas com o entorno ou com o mundo, propiciando ao professor

formador de professores de matemática, uma possibilidade de reflexões sobre sua prática, sobre si e sobre seu papel, como reitera Tardif (2014), pautada em um constante processo de constituição identitária profissional.

Pensar a identidade do professor formador de professor de matemática demanda uma constante reflexão sobre a prática e outros saberes que perpassam a atividade docente. O processo de rompimento de paradigmas advindos do século XX que adotam uma perspectiva centralista, transmissora e individualista (Imbernón, 2011) por si, já aponta uma mudança identitária em maiores dimensões, mas que, sem dúvida, recaem em uma percepção individual sobre o que se é profissionalmente, fato este que poderá ser observado na análise dos memoriais desta pesquisa.

Realizando uma leitura de Oliveira e Gomes (2004) acerca do conceito de identidade profissional do professor sob a ótica composta por Bauman, Dubar e Morin, considero-a como limitada. Entendo que o sentimento de pertencimento é uma característica inquestionavelmente presente nos processos humanos e sociais de um sujeito, mas edificar o conceito de identidade profissional a partir desse sentimento é limitá-lo a um conjunto de normas, objetos de conhecimento, valores e saberes profissionais, desconsiderando os contextos possíveis, políticos, sociais e pessoais que já é de nosso conhecimento interferirem de alguma forma na constituição identitária de um sujeito.

As regularidades e irregularidades presentes na vida profissional de um sujeito são presentes simultaneamente, construindo uma complexa teia que o alimenta e da qual o sujeito também se alimenta. Essa complexidade, a nosso ver, não está representada na definição proposta pelos autores que a trazem e que, embora coerente, apresenta-se como incompleta. Isso nos permite comparar, por exemplo, com a compreensão de identidade proposta por Faria e Souza (2011), que a consideram como uma categoria da Psicologia Social.

Embora esta seja uma compreensão que, de certa forma, delimita o entendimento do conceito a partir de uma categoria, considero que a Psicologia Social pode oferecer muitas respostas para aspectos subjetivos, psíquicos, pessoais, que permeiam a ótica da Identidade, reconhecendo, inclusive, sua relevância para as pesquisas sobre formação de professores, entendendo que Bauman e Morin, por exemplo, podem representar bases para o entendimento do conceito geral de Identidade.

Para Ciampa (1987), a identidade é entendida como uma metamorfose, portanto, temporal e dependente de aspectos externos ao indivíduo, articulando igualdade e diferença à medida que tais fatores representam uma composição de aspectos internos e externos a ele, ou ainda, dos fatores *a priori* com os fatores *a posteriori*. Em outras palavras, a metamorfose se

dá a partir da identidade pressuposta que é repostada pelos ritos sociais. Essa reposição representa a superação da identidade pressuposta.

No que tange a discussão sobre a identidade profissional de professores, esta é entendida como um permanente processo de construção. Há autores que defendem que a identidade profissional se constitui no processo de formação inicial, sobretudo nos momentos de estágio ou quaisquer outros tipos de contatos desse profissional em formação com seu futuro ambiente de trabalho, como Freitas (2006), distanciando-se de Pandolpho (2006), que compreende que a identidade profissional do professor requer analisar os aspectos identitários construídos e reconstruídos no decorrer de todo o processo de profissionalização, desde a escolha da profissão por parte do sujeito. Esta ideia corrobora com o caráter complexo e contingente sobre o conceito de identidade no qual venho discutindo e reforça as discussões sobre o longo caminho que ainda deve ser percorrido para então chegar às conclusões da presente pesquisa.

No Brasil, Cyrino (2017) realizou um levantamento que analisa as perspectivas de identidade profissional presentes em teses e dissertações em programas de pós-graduação *stricto-sensu* no período de 2001-2012, de professores que ensinam matemática. No entanto, com os critérios estabelecidos, não foram encontrados trabalhos no período de 2001 a 2005, o que deslocou a efetividade do levantamento para a produção realizada a partir do ano de 2006.

As questões que nortearam a análise dessa produção tiveram como pano de fundo: (i) os aspectos teóricos assumidos nas investigações; (ii) os focos de investigações assumidos pelos estudos; (iii) os resultados evidenciados pelas investigações. Dessa maneira, consegue-se estabelecer um panorama geral do direcionamento dado nos estudos sobre identidade profissional de professores que ensinam matemática no período especificado, que será brevemente explorado a seguir.

A análise realizada por Cyrino (2017) apontou que há uma diversidade de referenciais teóricos, tomando como norte, abordagens de natureza cultural, psicanalítica (o que revela a presença da Psicologia tanto no desenvolvimento histórico do conceito de identidade quanto nos estudos específicos de identidade profissional de professores de Matemática), sob a ótica da formação (seja ela, inicial ou continuada), institucional e cooperativa. Os principais autores encontrados foram Claude Dubar, Stuart Hall e Zygmunt Bauman.

Dessa forma, observo certa convergência na literatura acerca do entendimento dos autores eleitos para dar suporte a nossa pesquisa. Stuart Hall, em suas obras, embora dê enfoque aos aspectos culturais, também se aproxima da corrente de pensamento de Bauman, Morin e

Dubar, uma vez que também discute as mudanças na sociedade que podem influenciar na constituição identitária do sujeito ou de um grupo.

Em vários grupos de trabalhos pesquisados, foram encontrados pontos de convergência no que tange a defesa do desenvolvimento de uma formação de professores que ressalte aspectos da subjetividade de professores de Matemática, levando em consideração aspectos culturais, sociais, as experiências profissionais (bem como a reflexão sobre elas), o trabalho coletivo e o engajamento político dos professores no decorrer das suas vidas pessoais e profissionais. Inevitavelmente, esse caminho torna-se desafiador para todos os envolvidos no processo de formação docente, segundo os autores das pesquisas analisadas.

Foram investigados pontos de convergência entre as diferentes abordagens teóricas encontradas no levantamento realizado, possibilitando uma categorização de seis pontos de enfoque das investigações, a saber: 1. Condições de trabalho de PEM (Professores que Ensinam Matemática); 2. Políticas públicas direcionadas à Educação Básica; 3. Propostas diferenciadas de formação docente; 4. Formação inicial do PEM e práticas pedagógicas; 5. Formação de PEM na modalidade à distância; 6. PEM como abordagem secundária.

Se levarmos em consideração as categorias emergentes da análise realizada por Cyrino (2017), é possível situar nossa pesquisa no ponto de enfoque “Propostas Diferenciadas de Formação Docente”, uma vez que a abordagem teórica evidenciada aproxima-se do desenvolvimento profissional, ou ainda pela possibilidade de se desdobrar para a formação de professores, apresentando relações entre os aspectos sociológicos, a formação ou as práticas pedagógicas dos sujeitos que são formadores de professores de matemática.

Uma constatação importante para o desenvolvimento de nossa pesquisa foi a da ausência de uma definição ou caracterização de identidade profissional de professores de Matemática nos trabalhos analisados. Para Cyrino (2017, p. 41), “esse apontamento é característico dos estudos sobre identidade”.

A visão dinâmica e relacional foi constatada de diversas maneiras nos textos analisados, considerando uma ampla variedade de contextos preponderantes na constituição da identidade profissional. Dentre eles: a família, o processo de formação inicial, as primeiras experiências docentes, as relações com os seus pares, o cotidiano escolar, políticas públicas e os fatores que delas decorrem, aspectos políticos (sindicalização), a forma como seu trabalho é visto pelo outro.

De acordo com Cyrino (2016, p.168), “a IP do professor deve ser vista como um conjunto de crenças/concepções interconectadas e de conhecimentos a respeito do seu ofício, associados à autonomia e ao compromisso político”. No entanto, considero passível de

complementação o entendimento da autora sobre a IP do professor, por acreditarmos que a identidade profissional vai além do que o sujeito acredita ou concebe (crenças), e sim se constitui na **manifestação** delas. Vale ressaltar, também, que a existência de uma crença no âmbito profissional não implica em sua manifestação. Muitas vezes, o professor pode ter sua liberdade de atuação com base no que acredita ser correto e condizente com seu ofício cerceada por diversos fatores, como condições de trabalho, relações econômicas quando atuando em redes de ensino privadas, gestões públicas associadas a características políticas dos gestores, dentre outros. Mais adiante, apresento um enunciado que contempla nosso entendimento com base na literatura levantada até aqui, sobre a identidade profissional.

Darragh (2016) examinou a literatura sobre identidade no campo da educação matemática publicadas em revistas científicas nas últimas duas décadas. Aparentemente com o intuito de realizar uma revisão da literatura, o levantamento realizado promoveu uma crítica com base na análise dos fundamentos teóricos, métodos de pesquisa e definições de identidade utilizados nos artigos científicos analisados.

Os resultados apontados por Darragh (2016) refletem a existência de muitas pesquisas que assumem uma perspectiva teórica para compreender identidade, mas mobilizam abordagens metodológicas que não condizem com a perspectiva teórica adotada. Além disso, os pilares teóricos das pesquisas internacionais dão indícios de procederem de dois paradigmas distintos: a identidade pode ser entendida como uma ação, podendo ser interpretada a partir de um quadro sociológico; ou como uma aquisição, interpretada a partir de um enquadramento psicológico, exemplificando que em algumas pesquisas, o quadro teórico é sociológico, enquanto a abordagem metodológica opta pelo quadro psicológico, o que compromete a coerência do trabalho.

O tratamento dado ao tema pela autora é peculiar, uma vez que considera que a identidade é uma lente ajustável, na qual pode ampliar o nível para entender as interações entre os indivíduos, ou diminuir o zoom para olhar de maneira mais ampla, o contexto sócio-político. No que diz respeito às questões da aprendizagem de matemática, posso, desta maneira, observar o quadro geral ou, ainda, olhar para um nível individual e tentar entender as relações dos alunos seu objeto de conhecimento – matemática. Merece atenção a reflexão que Darragh (2016) apresenta sobre a comparação da identidade com uma lente, pois considera que, qualquer que seja o nível do zoom, a identidade fornece possibilidades para analisar, entender e desconstruir uma situação.

É possível perceber, nessa articulação de ideias a partir de um panorama internacional, que os aspectos subjetivos continuam presentes nas discussões sobre identidade, sobretudo no

que tange as relações de um sujeito com o outro (tanto no âmbito profissional quanto pessoal, tanto em professores quanto alunos). Além disso, o caráter específico da matemática dá indícios de ser relevante no processo de constituição identitária. A autora reitera:

Without knowledge of the perspectives taken, how can we engage in a productive conversation within this area? How can we build appropriately on others' ideas and develop greater understanding about this topic without a common language or definition of the term? (DARRAGH, 2016. p.20)

Nessa perspectiva, a autora realiza uma crítica sobre a inexistência de uma definição clara na maioria dos trabalhos publicados sobre identidade, questionando de que maneira pode ser realizada uma discussão de qualidade sobre identidade, se não partirmos de um entendimento consistente sobre o termo? Além disso, a autora constata a grande divergência teórica existente entre os estudiosos da área.

Darragh (2016) agrupa as compreensões extraídas da revisão da literatura realizada em cinco categorias: identidade como participação, identidade discursiva, identidade narrativa, identidade a partir de uma perspectiva psicanalítica e identidade performática. Desta maneira, cada um dos modos de compreensão de identidade, leva em consideração o contexto social como construtivo da identidade, e cada um deles é representado na literatura da educação matemática.

A identidade participativa se constrói durante o processo de participação e engajamento do sujeito em grupos sociais com os quais se identifica. Tem a ver com Wenger (1998) e o conceito de comunidades de prática² e mundos figurados³ e analisa os contextos de desenvolvimento das identidades. Está associada ao sentimento de pertencimento, engajamento e imaginação dos indivíduos no contexto daquele grupo social.

A identidade narrativa está associada às histórias que as pessoas contam sobre si mesmas ou sobre um determinado objeto, como a matemática, por exemplo (Darragh, 2016). Nessa perspectiva, as histórias contadas podem ser consideradas não apenas como reflexões que levam à constituição da identidade, mas sim, são as próprias identidades.

² Um conjunto de relações entre pessoas, atividades, e mundo no decorrer do tempo e em um grupo específico.

³ “São reinos de interpretação e atuação social e culturalmente construídos. Eles oferecem um conjunto de papéis para seus participantes, outorgam importância a certos fatos e atividades e valorizam mais alguns resultados do que outros” (LOSANO, 2018).

A identidade discursiva se relaciona com as formas de comunicação e interação, utilizando a linguagem, representações semióticas e formas de agir. Este tipo de identidade utiliza o discurso para compor metanarrativas que constituem a identidade do sujeito.

A identidade psicanalítica está associada a uma opção pela psicanálise para o entendimento da identidade. Incorpora uma análise pós-estrutural e associa a uma organização social do poder na constituição identitária.

A identidade performática deriva de uma repetição estilizada que atua ao longo do tempo em um sujeito e sua prática. Interpretada por ter um gênero performático, este tipo de identidade não existe antes da performance, ela é constituída através da performance. Alguns autores, como Holland et al. (1998) utilizam o termo “mundos dramatizados” como uma alternativa aos “mundos figurados”.

Considero importante, então, situar nossa pesquisa de acordo com as cinco categorias mencionadas acima tomando como base o trabalho de Darragh (2016). Com isso, a nossa pesquisa se enquadra no viés sociológico da identidade narrativa, uma vez que parto da ideia de que as identidades se materializam nas próprias narrativas do sujeito, e não apenas as toma como base para sua constituição. Dessa forma, as narrativas se tornam elemento-chave para a discussão acerca da identidade.

Um aspecto importante a ser destacado, levando em consideração os pontos elencados no levantamento realizado por Darragh (2016) é que os autores que foram tomados como pilares teóricos (Dubar, Bauman e Morin) não são mencionados pela autora como referenciais em âmbito internacional para pesquisas em identidade. Isto significa que o aporte teórico com o qual nos propomos nessa pesquisa se situa, portanto, de forma singular como contribuição para as pesquisas em identidade.

Os dois pontos de referência teórica que a autora considera como antecedentes do termo: Erikson (1968, ver Darragh, 2016) – considerado responsável por colocar o termo “identidade” em circulação; autor do termo “crise da meia-idade”, associado a “crise de identidade” – sua perspectiva sobre identidade envolve a noção de obter uma identidade central e estável. A utilização popular do termo “identidade” provavelmente deriva desta concepção Eriksoniana. O outro “pai da identidade”, segundo a autora, foi G. H. Mead, um sociólogo que viveu no período de 1913 a 2011. Mead considera que existe uma divisão artificial entre o “eu” e o “mim” e a construção da identidade se dá a partir do modo como esses sujeitos interagem. A perspectiva de Mead inclui uma noção de identidade como múltipla, muitas vezes contraditória e performativa.

A identidade Eriksoniana é abrangente, no sentido de entrelaçar as respostas de um indivíduo para perguntas sobre quem ele mesmo é, considerando-se como um membro de um grupo cultural e social – que compõe seu contexto. Na perspectiva Meadiana, emerge o senso de si mesmo como participante dos papéis e posições sociais definidos por um indivíduo, historicamente constituído a partir de um conjunto de atividades sociais.

Finalmente, Erikson entendeu a identidade como uma aquisição, algo que se tem e que se torna coerente e consistente. Que nos é trazido a partir da nossa condição social e permanece. A identidade Meadiana é considerada como uma ação, algo que se faz, e é múltiplo, por vezes contraditório e socialmente constituído.

Refletir a partir das perspectivas apresentadas por Darragh (2016) nos permite aproximar das ideias de Dubar, quando apresenta as formas identitárias comunitárias e as formas identitárias societárias, discutindo os paradoxos sobre a mesmidade e a dinamicidade, o único pertencimento das formas comunitárias, diante dos múltiplos pertencimentos das formas societárias.

Desta maneira, nota-se que há, de certa forma, um alinhamento teórico, embora utilizem-se de autores diferentes para justificar processos semelhantes de interpretação do homem e da sociedade. Com isso, a Psicologia, Filosofia e Sociologia e, conseqüentemente, a subjetividade, permanecem presentes de maneira efetiva nas discussões sobre o tema tanto em âmbito nacional como internacional.

Os CERMEs (Congress of the European Society for Research in Mathematics Education) vêm apontando direcionamentos importantes sobre a discussão acerca da profissionalização do ensino e suas implicações, seguidos de questões relacionadas às crenças e à identidade docente, que, segundo Skott et al (2018) representam um campo de discussão promissor e cada vez mais recorrente nos mais variados países e contextos. Essencialmente, as abordagens relacionadas à identidade docente têm avançado em direção a interpretações menos causais e mais dinâmicas, estabelecendo conexões entre a identidade a prática de sala de aula.

Para Skott et al (2018), ainda que, em alguns casos, a noção de identidade profissional apareça como um problema secundário, existem muitos estudos que justificam sua relevância e sua construção como um processo inerente ao desenvolvimento profissional. Cita casos apresentados em CERMEs anteriores ao referido, nos quais emerge uma concepção de identidade docente do professor de matemática a partir da adoção de um ponto de vista e dos valores construídos por ele, considerando variáveis como currículo e a colaboração/diálogo com seus pares. De certa forma, o desenvolvimento das identidades profissionais se estabelece quando os professores se envolvem com a cultura, os valores e as normas de seu grupo

profissional, podendo mobilizá-lo e retroagir sobre ele, efetuando o que denomina por “background cultural” a partir de suas experiências pessoais, o que potencializa seu sentimento de pertencimento a uma comunidade de ensino.

No que se refere à associação das crenças com o desenvolvimento das identidades profissionais, Skott et al (2018) parte do modo como o professor se vê, assim como a forma como se projeta no outro, identificando-se com ele. Cita o exemplo de uma professora que conseguia assumir diferentes identidades, cada uma em um contexto (professora, tutora, pesquisadora), o que lhe permitia refletir sobre seu compromisso e desenvolver-se profissionalmente.

Os conceitos propostos por Holland tem se destacado nos últimos CERMEs na Europa e avançam em direção à dinâmica relacional adotada, inclusive levando em consideração os professores denominados “fora de campo” (que se inserem na categoria de PEM – Professores que Ensinam Matemática), ou seja, aqueles que atuam ensinando matemática, mas que não possuem formação específica para isso, o que caracteriza o desenvolvimento das identidades profissionais a partir de uma perspectiva prática.

Embora os CERMEs anunciem que as pesquisas sobre identidade profissional ainda não sejam tão proeminentes no que diz respeito às relações com suas crenças, conforme foi apontado anteriormente, o que Skott et al (2018) evidencia em seu levantamento é que esse campo é atraído por crescente atenção da comunidade acadêmica. Isso pode refletir em uma mudança nos paradigmas gerais utilizados nesse campo, principalmente no que se refere ao aprendizado, conhecimento e crenças, com foco em uma postura mais participativa por parte dos professores em práticas sociais à medida que elas se desenvolvem.

A partir da revisão bibliográfica levantada, junto à análise de outros levantamentos realizados por Cyrino (2016; 2017) ou Darragh (2016), convenço-me da importância de situar esta pesquisa no campo de prospecção do campo de formação dos professores formadores de professores de matemática. A abordagem feita por essas autoras se situa no campo da formação de professores, fato que ressalta a importância de se discutir a formação dos professores formadores, tanto tomando-as como referência epistemológica, como utilizando memoriais provenientes da história desses sujeitos. Aponto, portanto, para uma direção diferente daquela tratada pelas referidas autoras, atribuindo a esta pesquisa um grau de originalidade que permite estabelecer perspectivas para o crescimento da discussão acadêmica voltada para a formação de professores formadores de professores de Matemática.

A revisão desse panorama bibliográfico nos mostra que não existe uma única definição de identidade profissional do professor. No entanto, o que considero preponderante concluir

dessa análise é que a identidade é complexa, dotada de muitas faces e contextos, além de trazer consigo uma bagagem histórica, contextual e cultural que a torna fluida, adaptável, social e essencialmente subjetiva. Na seção a seguir, inicio uma breve reflexão acerca da conceitualização de identidade para então, propor aquela que será assumida para o desenvolvimento da pesquisa.

O que entendo por Identidades?

A estrutura conceitual que vem sendo construída nesta pesquisa busca compreender as diversas concepções e visões do que a literatura aponta por Identidades, de forma a contemplar nosso objetivo, tomando como foco a construção de um enunciado que se adeque à Identidade de forma geral (macro), considerando o levantamento e as reflexões realizadas no campo da Filosofia e da Sociologia, e um segundo enunciado que configure nosso entendimento sobre Identidade Docente, já que é esta a visão pontual (micro) adotada nesta pesquisa.

Tomando como base as discussões levantadas, compreendo que:

Enunciado 1: Identidade é a expressão do ser. Em seu caráter fluido e efêmero, é uma manifestação daquilo que se é ou está, considerando a complexidade da história de vida do sujeito que a expressa, o conjunto das aquisições realizadas ao longo de sua vida, suas percepções, crenças, escolhas, os acontecimentos que levaram àquele momento de expressão, podendo dar-se de diversas formas: em uma narrativa, uma obra de arte, em uma ação, um sentido, uma língua, uma cultura.

Dessa forma, a partir do entendimento enunciado, será possível construir proposições acerca de nosso objeto de forma mais assertiva e pontual, dada a complexidade do solo com o qual optei por trabalhar. É importante ressaltar que nosso enunciado buscou contemplar a literatura levantada como pilar para esta construção teórica e nos habilita a dar prosseguimento no processo de conceitualização dos termos-chave de nossa pesquisa.

Outra característica importante de destacar é que a fluida relação de aspectos “macro” se refletindo em aspectos “micro” da vida de um sujeito, narrados em seus memoriais, apontada por Dubar (2009) se materializa em alguns excertos selecionados para a análise desta pesquisa,

a qual determina uma reorganização das relações sociais e profissionais que envolvem o sujeito naquele determinado momento de sua narrativa/vida profissional.

O conceito de identidade, a partir das perspectivas tratadas até aqui, é importante para compreender o conceito de identidade profissional docente e as discussões acerca dela. Com base nessas discussões, fiz um levantamento sobre como é entendido o conceito de identidade do professor na literatura da área em âmbitos nacional e internacional, entendendo que a identidade docente pode se configurar como um desdobramento do conceito geral de identidade.

Considerando a complexidade constatada do termo “identidade” e assumindo a necessidade proposta por diversos estudiosos sobre o tema, especialmente Darragh (2016) e Cyrino (2017), de definir identidade nas produções acadêmicas, atribuindo a elas maior caráter científico, é que parti para a assunção de um entendimento sobre tal conceito, centrado na inter-relação entre sujeito e sociedade estabelecida em um meio profissional partilhado pelos docentes, direcionando, a partir daqui, as construções de ideias, argumentações e análises dos documentos que contêm as narrativas de professores formadores de professores de Matemática que se configurarão como ferramenta de busca de constituição identitária docente.

Com algumas exceções, o exame na literatura que subjaz ao tema da identidade docente convergiu para uma perspectiva centrada na construção de uma relação indivíduo-sociedade que, ao mergulhar no campo da educação matemática, pode ser interpretada na relação que o professor (de forma subjetiva) estabelece com seu meio profissional.

Marcelo (2009) define identidade docente como uma maneira com a qual concordo: “a identidade profissional docente se constitui como uma interação entre a pessoa e suas experiências individuais e profissionais. A identidade se constrói e se transmite” (p.109). Trago também para essa composição conceitual a definição de Lasky (2005), na qual a identidade profissional também se centraliza em um entendimento a partir da relação construída entre si mesmo e os outros, bem como a forma como se definem, compreendendo que as identidades profissionais formam uma rede complexa de histórias, conhecimentos, rituais e processos (Sloan, 2006).

Desta forma, concordo, ainda, que a identidade docente é influenciada por aspectos pessoais e sociais e não é algo concreto, que se possa possuir, mas sim desenvolver simultaneamente de forma individual e coletiva, caracterizando-se como um fenômeno relacional (Dubar, 2009). A natureza processual, fluida (Bauman, 2005) e evolutiva da identidade docente se dá a partir da existência de um contexto (neste caso, ambiente

profissional), desenvolvendo-se em um solo subjetivo, onde se constroem e reinterpretam experiências vividas ao longo da trajetória profissional.

Em face de todo esse panorama conceitual, que abrange diversas áreas do conhecimento, torna-se inevitável constatar a complexidade e a dificuldade que os pesquisadores e estudiosos sobre o tema encontram em situar ou pontuar uma definição para Identidade. Apropriando-me do termo utilizado por Faria e Souza (2011), o conceito de identidade sofre de uma “dispersão semântica”, ou nas palavras de Dubar (2009), possui uma característica polimorfa, sobre a qual torna-se distante tentar limitá-lo a uma única definição. Pode-se, dessa forma, estabelecer perspectivas. O que assumo aqui é sua multiplicidade, sua complexidade, suas irregularidades (Morin, 2012), para compreender os memoriais de professores formadores de professores de matemática que foram analisados nesta pesquisa, dotados da dualidade do “eu” e do “outro” para compor de forma equilibrada, o que se entende por Identidade Profissional que, nesse momento, assumo:

Enunciado 2: Identidade Profissional é a manifestação plural que um (ou mais) sujeito(s) desenvolvem com a interação entre si, com o mundo, seus pares e suas experiências profissionais, em virtude de uma situação, de um acontecimento ou de um conjunto deles, marcada por uma complexa rede de histórias, conhecimentos, rituais e processos, podendo dar-se de maneira individual ou coletiva, de diversas formas: por meio de narrativas, ações profissionais, nas concepções acerca de si e dos outros, bem como nas suas identificações.

É nessa perspectiva que busquei responder à questão principal desta pesquisa. Considero os memoriais analisados como narrativas de forte expressão identitária, uma vez que reúnem acontecimentos/situações a respeito da trajetória de sujeitos, e, portanto, de caráter essencialmente subjetivo, materializado em uma narrativa construída por ele mesmo. Todos os aspectos identificados na nossa análise dos sujeitos em tais narrativas como relevantes para suas trajetórias foram considerados como possivelmente constitutivos de suas identidades, o que garante seu caráter plural, de acordo com o conceito elaborado por nós com base no entrelace de todos os autores aqui discutidos.

A questão da utilização, validade, pertinência dos memoriais será justificada a seguir, em um texto que toma como base uma justificativa sobre situar os memoriais enquanto narrativas. Considerando, antes disso, que as narrativas são uma forma de expressão e de constituição de identidade, encontra-se nas ideias de Bolívar (2006), uma reflexão que vai ao

encontro das ideias até aqui articuladas com aquilo que anuncio como identidade, e que será ponto de partida para o início das análises dos memoriais.

Dentro dos distintos enfoques sobre a Identidade, com a crise moderna da crença em um eu fixo, singular e permanente, nos últimos anos tem adquirido relevância a dimensão biográfico-narrativa na constituição da Identidade: a reflexão do sujeito sobre os sucessivos cenários recorridos, em ordem a sua possível auto definição na unidade de um relato. Se queremos nos libertar de uma concepção essencialista (entidade ou núcleo duro da individualidade), deixemos manifestá-las nas histórias e relatos que se conta a si mesmo ou aos demais sobre o que se é. [...] A identidade pode ser entendida como um relato que, como reconstrução da experiência, dá significado ao sucedido ou vivido. A narração adquire unidade mediante uma continuidade temporal e interconexão, pelo que exige [...] uma trama argumental, sequência temporal, personagem e situação. As pessoas constroem, assim, sua identidade, individual fazendo um auto relato, que não é somente uma recordação do passado, mas um modo de recriá-lo, na intenção de descobrir um sentido e inventar o eu, em formas que possam ser socialmente reconhecíveis. Desta maneira, fazemos a nós mesmos os modos como chegamos a viver nossos relatos. (BOLIVAR, 2006, p. 34)

Tradução da autora

Esta perspectiva converge para o entendimento de Dubar (2009) a respeito do rompimento com a perspectiva essencialista, assumindo o equilíbrio entre a subjetividade e a comunidade que Bauman (2005) discute, bem como assume o complexo viés do termo, proposto por Morin (2002) e congrega nosso enunciado sobre identidade, na medida em que se refere aos sucessivos acontecimentos relatados por um sujeito que narra, realizando uma auto definição, materializada em um relato. É a identidade se tecendo à medida em que se escreve um memorial, uma narrativa sobre uma trajetória pessoal ou profissional. A perspectiva essencialista (que se delimita ao sentimento de pertencimento, na qual as essências não mudam) pode ser superada nos relatos de um sujeito, que dão significado às experiências vividas, uma vez que as reconstroem, construindo, também, sua identidade. “Identificar-se ou ser identificado não é somente ‘projetar-se sobre’ ou ‘identificar-se com’: é, antes de tudo, colocar-se em palavras” (DUBAR, 2009, p. 237).

O relato, nesse sentido, significa não apenas uma reunião de recordações, mas a construção de uma recriação do passado, e acabam recriando, reinventando o *eu* e dando um sentido a ele, em formatos socialmente reconhecíveis. Isto não pode ser materializado em outra coisa senão os memoriais selecionados para esta pesquisa, que construídos para adquirirem um formato socialmente reconhecíveis, acabaram por reconstruir o eu de cada sujeito a partir de

uma trajetória possível, mas reconhecida por ele mesmo, ainda que em âmbito situacional. A identidade da história contada faz a identidade do personagem.

Bolívar (2006) defende a ideia de que a identidade pessoal é o tipo de identidade pressuposta pela unidade do personagem que exige a unidade de uma narrativa. Desta forma, a subjetividade também está presente como uma substância mutável, representada por uma série interconectada de eventos, constituindo-se precisamente na dinâmica da composição narrativa, ao mesmo tempo que é fluida. Então, para o sujeito, interpretar o texto de sua história, é interpretar a si mesmo, no diálogo consigo e com os outros que fizeram parte dela.

Considero que a narrativa se estabelece, nessa perspectiva, como um fio condutor das relações necessárias entre o que o sujeito era (no tempo dos acontecimentos da narrativa) e o que ele é (no tempo em que narra), permeando passado, presente e futuro, fazendo-o reconhecer-se nas histórias que conta.

CAPÍTULO 3 – ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

Memoriais como narrativas

É contando nossas próprias histórias que atribuímos a nós mesmos uma identidade. Nos reconhecemos nas histórias que contamos sobre nós mesmos.

Paul Ricoeur

A opção pela utilização de memoriais de formação foi gestada cuidadosamente no desenvolvimento desta pesquisa e, durante vários momentos, passou por questionamentos que nos levaram a querer respondê-los com o intuito de asseverar a importância e suficiência dessa utilização de memoriais como objeto de pesquisa.

Delimitar (e não limitar) a análise exclusivamente de memoriais de formação, neste trabalho, nos remete, inicialmente, ao valor ao qual atribuímos a eles enquanto documentos, com informações relevantes para debatermos a temática da identidade docente na perspectiva adotada. É necessário considerar, desse modo, que a concepção de identidade e de narrativas devem estar de acordo com o que nos propomos para a análise dos documentos, e é nessa perspectiva que elucidei as próximas reflexões.

Denominar os memoriais de formação (como alguns dos próprios autores o chamam) como narrativas foi uma opção que nos pareceu pertinente devido possuírem algumas características: memória, recordação, narrador, subjetividade, historicidade (Nacarato *et al*, 2014), contexto, identidade (Larossa, 1994). Este último traz algumas reflexões sobre o significado e características de uma narrativa:

As metáforas da memória relacionadas com a etimologia de "narrar" e de "contar" podem ajudar a clarificar as imagens que lhe estão associadas. "Narrare" significa algo assim como "arrastar para a frente", e deriva também de "gnarus" que é, ao mesmo tempo, "o que sabe" e "o que viu". E "o que viu" é o que significa também a expressão grega "istor" da qual vem "história" e "historiador". [...] O que narra é o que leva para frente, apresentando-o de novo, o que viu e do qual conserva um rastro em sua memória. O narrador é que expressa, no sentido de exteriorizar, o rastro que aquilo que viu deixou em sua memória.

Se consideramos agora a narração em um sentido reflexivo, como narrar-se, poderíamos decompor as imagens associadas [...] em uma cisão entre o eu entendido como aquilo que é conservado do passado, como um

rastro do que viu de si mesmo, e o eu que recolhe esse rastro e o diz. Ao narrar-se, a pessoa diz o que conserva do que viu de si mesma. Por outro lado, o dizer-se narrativo não implica uma descrição topológica, mas uma ordenação temporal. Assim, o narrador pode oferecer sua própria continuidade temporal, sua própria identidade e permanência no tempo (embora sob a forma de descontinuidades parciais que podem ser referidas a um princípio de reunificação e totalização) na mesma operação na qual constrói a temporalidade de sua história. (LARROSA, 1994, p. 65)

As características acima mencionadas nos remetem à caracterização do memorial de formação como uma narrativa. Além disso, concordo com a ideia de que, diante da autonomia de enumeração dos fatos, que dispostos em sua memória, o narrador consegue idealizar e materializar (na narrativa) uma versão de si, constituem-se aspectos de sua “identidade no tempo”, que também reforçam a utilização da narrativa como instrumento para discussão desse tema. Dessa maneira, a narrativa não é um lugar de “irrupção da subjetividade, da experiência de si, mas a modalidade discursiva que estabelece tanto a posição do sujeito que fala (o narrador) quanto as regras de sua própria inserção no interior de uma trama (o personagem)” (LARROSA, 1994, p. 66).

Clandinin e Connelly (2011) apontam para as potencialidades atribuídas aos diversos tipos de narrativas (sejam elas orais ou escritas), podendo se desenvolver inclusive a pesquisa narrativa. No campo da Educação, tal modalidade de pesquisa vem adquirindo maior espaço, uma vez que, para os autores, educação é vida, e vidas só podem ser expressas de forma narrativa.

Para Nacarato *et al* (2014), as narrativas são usadas como práticas de formação, como objeto de pesquisa, como gênero ou até mesmo como pesquisa. Embora eu não assuma para esta, a pesquisa narrativa, reconheço que as narrativas são o objeto, fazendo desta, uma pesquisa com narrativas.

Considerando a multiplicidade de sentidos e de possibilidades que as narrativas podem oferecer para uma pesquisa, concluímos que os memoriais também se configuram como narrativas, concordando com a constatação de Nacarato *et al* (2014) acerca da

polissemia que envolve a palavra *narrativa*: escrita do professor, narrativas (auto)biográficas, narrativas da experiência, histórias de vida, memoriais (de formação), narrativas e/ou trajetórias de formação, narrativas de aulas, pesquisa narrativa e investigação biográfico-narrativa. Em muitos casos, não se trata de termos correlatos, mas com múltiplos significados e múltiplas formas de abordagem teórica e de análise. (NACARATO *et al*, 2014, p. 702)

As autoras apontam, ainda, para a multiplicidade de perspectivas para o campo de pesquisas com narrativas. As interpretações sobre o que sejam as narrativas também são múltiplas, bem como a forma de produção de dados em pesquisas, e suas análises.

Souza (2010) destaca, nesse contexto, o modo como professores compartilham e narram suas histórias de vida ou de formação por meio de lembranças da trajetória escolar, de episódios de aulas, das práticas investigativas e dos seus memoriais de formação, centrados na oralidade e na escrita, em processos formativos capazes de influenciar na constituição de suas identidades e de saberes de professores de Matemática.

Tomando como referência essas ideias, considero que a análise dos memoriais de formação utilizados nessa pesquisa são suficientes para atender ao nosso objetivo de investigar em que termos se constitui a identidade profissional de professores formadores de professores de Matemática, a partir de aspectos emergentes da análise de suas narrativas, dada a riqueza de conteúdo e possibilidades de articulações em um documento dessa natureza, além da caracterização identitária possível de ser realizada a partir de tais análises. Entender que identidade se constrói à medida que se narra, é compreender que esta identidade (dos sujeitos que narram) é uma, dentro das possíveis, e que um todo identitário e abrangente seria inatingível, dada a complexidade do termo e o caráter humano e, portanto, complexo, subjetivo, associado a ele, convergente com a afirmação de Dubar (2009), na qual é necessário analisar as marcas de subjetividade no discurso de um sujeito que narra sua vida, levá-las a sério e considerar as eventuais invalidações das formas identitárias habituais pela irrupção de uma lógica que seja transversal às esferas tradicionais, a de uma “identidade pessoal, tão subjetiva como incerta...” (DUBAR, 2009, p. 244).

A presente pesquisa, portanto, nos permitirá fazer uma leitura identitária sob as lentes dos memoriais de formação, o que a tornará delimitada e convergente para nosso objetivo, não com o intuito de estabelecer estereótipos, como alerta Larrosa (2006), mas de caracterizar uma possível identidade profissional para os sujeitos.

Os encaminhamentos metodológicos desta pesquisa estão direcionados para uma abordagem qualitativa acerca dos professores formadores de professores de Matemática do Instituto de Educação Matemática e Científica (IEMCI). Uma vez disponibilizados os memoriais dos referidos professores, foi realizada uma análise documental com foco na emergência de aspectos que acredito influenciar na constituição da identidade profissional desses professores.

Dos Sujeitos e seus memoriais

Os sujeitos cujos memoriais foram escolhidos para a presente pesquisa são professores da Universidade Federal do Pará, com atuação no Instituto de Educação Matemática e Científica (IEMCI/UFPA), caracterizados, portanto, como professores formadores de professores de Matemática. O IEMCI possui um curso de graduação em Licenciatura Integrada em Ciências, Matemática e Linguagens, cujo objetivo “é formar professores para o trabalho educativo profícuo e diferenciado nos anos iniciais da Educação Básica (1º a 5º anos do ensino fundamental e 1ª e 2ª etapas da Educação de Jovens e Adultos)”, segundo informações contidas no site da Universidade.

Os sujeitos cujas narrativas foram escolhidas para participar desta pesquisa, vale ressaltar, possuem vasta experiência profissional, uma vez que já prestaram concurso para professor Titular da Universidade Federal do Pará, ocasião em que redigiram os memoriais que foram analisados. Recomenda-se, para a elaboração de um memorial desse âmbito, que o autor descreva sua trajetória profissional, considerando todos os aspectos e acontecimentos que considera relevantes para seu desenvolvimento profissional, bem como suas contribuições para a área e suas mais diversas experiências. Esses documentos constam de um modelo parecido de construção: uma trajetória profissional que eles consideram ter iniciado antes do ingresso para sua formação acadêmica, atribuindo às respectivas histórias, todos os fatores que consideraram decisivos para a então escolha pela docência. Tem-se, então, um primeiro ponto em comum, que os aproxima e começa a colocar os sujeitos dessa pesquisa em um grupo que possivelmente vão partilhar até o fim: um campo profissional cujas características se aproximam, mas que delineiam trajetórias distintas, tornando excepcional a percepção do antagonismo entre igualdade e diferença, proximidade e afastamento, mesmidade e dinamicidade, o que acredito iluminar as análises que estão por vir.

O segundo ponto em comum a ser observado antes da ocasião das análises, é o fato de todos os sujeitos atuarem no mesmo instituto, no mesmo contexto profissional. Esse fator representa nesse momento, um ponto em potencial para ser analisado. A antropologia, possivelmente, responderá a alguns questionamentos para atender aos objetivos desta pesquisa, uma vez que tem-se um meio/contexto, um ambiente cujos indivíduos que o compõe partilham das mesmas demandas profissionais, desfrutam de um código social e das mesmas regras sociais, ainda que tenham trazido histórias diversas de vida e formação, o que pode ser determinante para a constituição identitária de cada um desses três sujeitos, os professores Iran

Abreu Mendes, Renato Borges Guerra e Tadeu Oliver Gonçalves. Cabe ressaltar que os três textos com as narrativas foram disponibilizados voluntariamente pelos sujeitos.

Eixos norteadores da análise

Os eixos norteadores de nossa análise foram criados com base na construção teórica realizada até aqui. O que ficou evidente na busca pelo entendimento do que é identidade, como este conceito se constituiu ao longo da história, como ela se manifesta no indivíduo e no mundo, permitiram-nos elencar quatro perspectivas de compreensão dos objetos de nossa investigação, que elucidarão o processo de análise.

EIXO 1: Relação do sujeito com o objeto matemático – Analisar a relação do sujeito com o objeto matemático e as escolhas epistemológicas realizadas ao longo de sua trajetória na perspectiva da constituição das identidades profissionais.

Este eixo de análise faz um aporte singular na produção de nossa pesquisa, uma vez que não é evidenciado na literatura exatamente nos termos que estão sendo colocados. No entanto, compreendo que este eixo representa uma particularidade da relação do sujeito com o mundo (MORIN, 2011; BAUMAN, 2012; DUBAR, 2009), pois os caminhos teóricos com os quais o sujeito acaba se identificando ao longo da vida influenciam suas escolhas e a forma como o sujeito enxerga e interage com o seu meio. Optei por criar um eixo de análise específico para esta temática de relação do sujeito com a Matemática ou com objetos matemáticos por ser uma característica específica deste grupo profissional (professores formadores de professores de Matemática) e que emerge fortemente nos memoriais escritos por eles.

O eixo 1, portanto, em resumo, terá como base a relação do sujeito com a Matemática, que se tornou determinante para a nossa compreensão das identidades profissionais dos sujeitos na análise das narrativas, bem como tomará como foco as escolhas epistemológicas realizadas pelos sujeitos a partir dessa relação com a Matemática e de outros fatores, como o envolvimento com o ambiente acadêmico e as pós-graduações, delineando os percursos investigativos, de atuação e de enxergar o mundo e a profissão.

EIXO 2: Crises de Identidade – Analisar o papel das crises de identidade vivenciadas pelos sujeitos na sua constituição identitária profissional.

Este eixo de análise tem como enfoque a existência uma de crise ou de um episódio deflagrado por ela, seja uma nova forma de pensar, de agir, tomada de decisões, tomadas de consciência. Conforme dito anteriormente, para Morin (2011), criticar significa “pôr em crise”,

o que torna a crise, a partir desta perspectiva, como um fator de alimentação, que pode motivar diversos acontecimentos na vida de um indivíduo.

Para Dubar (2009), a crise representa uma ruptura na estabilidade de qualquer ciclo e pode se dar de forma individual ou coletiva. Desta maneira, uma crise de identificação representaria analogamente uma perturbação da tentativa individual ou coletiva de categorizar a si ou aos outros. Todas as vezes em que, nas narrativas, forem identificados fatores relacionados a crises, sejam elas em âmbito diretamente profissional ou de caráter pessoal, excertos foram selecionados para análise que o papel de uma crise de identidades exerce sobre a constituição identitária profissional do indivíduo. Vale lembrar que a crise do vínculo social está diretamente ligada à crise das subjetividades, segundo Dubar (2009).

EIXO 3: Identificação por si mesmos e pelos outros – Analisar os processos de identificação por si mesmos e pelos outros na constituição de suas identidades profissionais.

Este eixo de análise toma como base as relações de identificação que o sujeito estabelece consigo mesmo e com o outro, no decorrer de sua trajetória. Foram selecionados excertos que apresentem indícios de reflexões desses sujeitos sobre si mesmos, bem como apresentem relatos ou situações que envolvem outros indivíduos em seu ambiente profissional (ou social) cuja interpretação (não necessariamente do sujeito) aponte para indícios de caracterização de sua identidade docente. É preciso deixar claro que as entrelinhas dos memoriais podem conter elementos que servirão para a discussão que envolve eu/outro.

Dubar (2009) aponta que não há identidade sem alteridade e que os processos de identificação acontecem “de” e “pelo” outro. Lasky (2005) e Skot (2018) reforçam que a constituição identitária é complementada na relação com o outro. Nessa dualidade é que busquei identificar os excertos para análise de possíveis caracterizações de identidades profissionais.

Nesse sentido, a multiplicidade dos sujeitos que podem compor um único sujeito. São as chamadas “identidades sociais” (DUBAR, 2009): categorias que classificam declarações individuais sobre dimensões objetivas, que correspondem a campos de práticas, mas a somatória dessas posições em categorias oficiais somente, não define a identidade pessoal. Muitas vezes são atribuídas no ambiente de trabalho, deflagram caracterizações de possíveis identidades profissionais, revelam muito do seu entendimento sobre si mesmo e da forma como é visto por outros, podendo influenciar suas práticas docentes e autorreflexões.

EIXO 4: Relação do sujeito com o mundo – Analisar a relação do sujeito com o mundo, a partir de questões sociais e históricas.

A adoção deste eixo de análise toma como base a complexidade das relações estabelecidas no decorrer do desenvolvimento de uma carreira profissional. A compreensão do

todo por meio das partes e das partes por meio do todo identificada sobretudo na obra de Morin (2011) nos remete a buscar uma interlocução entre passado, presente e futuro, existente nas narrativas de nossa pesquisa a partir de um movimento que revela tanto a simplicidade (no sentido de ser um movimento natural, orgânico, dos acontecimentos) e profundidade das relações humanas. Este eixo será acionado para análise quando, em um excerto do memorial, for possível identificar a indissociabilidade de fatores psicológicos, pessoais, individuais, políticos e profissionais.

O foco desse eixo também permitirá analisar como aspectos do ambiente “macro” (sociais, históricos, políticos, econômicos) influenciam no “micro”, na subjetividade, na forma como o indivíduo se percebe, sente-se, e na forma como ele se relaciona com o mundo. A relação com o mundo e suas contingências é o ponto de identificação dos excertos dos memoriais que foram selecionados para este eixo de análise. A relação indivíduo \times sociedade pautada no movimento de interdependência (MORIN, 2001; DUBAR, 2009 e BAUMAN, 2012) entre os fatores subjetivos e sociais que determinam ou influenciam na constituição da identidade dos sujeitos será analisada com vistas a atender nosso objetivo de pesquisa neste eixo de análise.

Do procedimento de análise: instrumentalização e busca por uma caracterização identitária

Os quatro eixos de análise mencionados anteriormente servirão como pilares teóricos para compor a lente de interpretação dos memoriais que foram investigados. No entanto, a leitura desses documentos será orientada a partir de uma instrumentalização elaborada especificamente para eles, com vistas a convergir para o entendimento dos excertos que foram retirados sistematicamente e interpretados a partir dos eixos.

O caráter interpretativo de nossa pesquisa dialoga epistemologicamente com a temática da Identidade, uma vez que “a natureza nebulosa da construção da identidade significa que qualquer categorização é um objeto subjetivo” (DARRAGH, 2016), uma vez que não se é possível atribuir à Identidade um caráter objetivo, exato, e sim em termos proximais, onde processos, pessoas e situações exercem influências no sujeito que a desenvolve e também dele sofrendo influências. Pautada nessa subjetividade eminentemente presente no aporte teórico realizado neste trabalho, optei por sistematizar a análise das narrativas com a criação de um documento orientador o qual denominei “Instrumentalização da leitura dos memoriais”,

tornando a leitura desses documentos orientada, organizada e com objetivos específicos para a investigação, justificando nossa escolha pela metodologia a partir de critérios subjetivos.

O documento de instrumentalização é composto de três etapas, com algumas sub-etapas. A seguir, será possível observar um quadro com a organização dos eixos de análise e, em seguida, um quadro com o detalhamento de etapas, ações e descrições da sistematização da leitura e análise dos documentos.

INSTRUMENTALIZAÇÃO DA LEITURA E ANÁLISE DOS MEMORIAIS

Etapa	Ação	Descrição
1	Leitura inicial	Continua, com o objetivo de gerar uma familiarização entre pesquisadora e objeto de pesquisa, conhecer trajetórias, práticas docentes, formas de ver e pensar o mundo e a profissão, bem como se relacionar com eles.
2	Leitura orientada	Descontínua - permite idas e retornos. Realizada com vistas à busca de fatos ou reflexões por parte do autor do memorial, que se enquadrem em algum dos quatro eixos norteadores da análise.
2.1	Identificar	Identificar, na leitura orientada, o excerto que representa aquele momento destacado. (Ver Quadro 2)
2.2	Selecionar	Selecionar o excerto que representa o momento destacado.
2.3	Articular	Promover articulações com o eixo identificado.
2.4	Inferir	Inferir reflexões possíveis, tomando como base os autores que permitiram a estruturação dos quatro eixos de análise.
2.5	Relacionar	Buscar relações com momentos/excertos anteriores também escritos no memorial.
2.6	Desenvolver	Desenvolver uma percepção individual sobre uma possível caracterização identitária do sujeito enquanto professor formador de professores de matemática, dialogando com a literatura estruturante dos eixos de análise.
3	Analisar transversalmente	Observar traços de regularidades entre as análises individuais: buscar elementos de convergência para os quatro eixos de análise, traçando uma possível caracterização identitária profissional para os sujeitos.

Quadro 1 – Instrumentalização da leitura e análise dos memoriais
Fonte: elaborado pela autora

O critério de seleção dos excertos de memoriais, conforme especificado na descrição de cada um dos eixos anteriormente, será, em suma, a convergência para um dos quatro eixos estruturantes da análise. Durante a análise, cada excerto virá acompanhado de uma identificação do eixo de análise ao qual pertencerá, para facilitar o entendimento das análises, cumprindo a etapa 2.2 do Quadro 1. Em seguida, destaco (em negrito) a justificativa da classificação do

excerto para aquele eixo identificado de análise, cumprindo a etapa 2.3 do Quadro 1, bem como reflexões possíveis com a literatura e nossas reflexões levantadas em âmbito teórico nesta pesquisa, o que cumprirá a etapa 2.4 e 2.5 do Quadro 1. Será possível observar que, em determinados momentos, os excertos podem apresentar entrelaces, ou seja, a possibilidade de ser classificado em mais de um eixo. No entanto, nesses casos, foi utilizado aquele cuja característica é predominante.

No decorrer das análises, bem como ao final das análises dos excertos organizados por memorial, foram feitas algumas considerações acerca de uma percepção individual daquele sujeito no que diz respeito aos 4 eixos de análise e sua constituição identitária, cumprindo com a etapa 2.6 do Quadro 1.

No quadro a seguir, organizo algumas ideias / palavras-chave para nortear a identificação do excerto e sua associação ao eixo adequado, para melhor apreciação e sistematização. O quadro 2 apresenta uma sistematização para seleção dos excertos nos memoriais. As ideias ou palavras-chaves enumeradas no quadro 2 foram o critério de seleção de cada excerto e, à medida que forem realizadas as análises no próximo capítulo, tais critérios foram retomados e detalhados.

O EXCERTO SERÁ SELECIONADO QUANDO APRESENTAR:

Eixo 1	Eixo 2	Eixo 3	Eixo 4
<ul style="list-style-type: none"> • Relação com a matemática (ou objeto matemático). • Escolhas epistemológicas; identificações com temáticas de pesquisa; autores que influenciaram o sujeito em suas formas de agir ou pensar profissionalmente. • Escolhas acadêmicas; pós-graduação; área de atuação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Existência de crises (DUBAR, 2009). • Momentos que se sucederam de uma crise; deflagrados dela. • Inquietações profissionais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Relação com o outro • Identidades sociais (DUBAR, 2009). • Forma como se vê ou é visto. • Sentimento de pertencimento. • Autodefinições. • Múltiplos sujeitos em um só. • Questões pessoais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Relações com o mundo. • Influências políticas, históricas, institucionais, na forma de agir profissionalmente (relação macro x micro). • Questões sociais associadas a motivações profissionais. • Múltiplas influências sobre o campo profissional.

Quadro 2 – Ideias norteadoras da seleção dos excertos dos memoriais
Fonte: elaborado pela autora

O quadro 3, a seguir, apresenta uma organização dos 4 eixos norteadores da análise, já mencionados anteriormente.

EIXOS NORTEADORES DA ANÁLISE DOS MEMORIAIS

Eixo	Descrição	
1	Relação do sujeito com o objeto matemático	Analisar a relação do sujeito com o objeto matemático e as escolhas epistemológicas realizadas ao longo de sua trajetória na perspectiva da constituição das identidades profissionais.
2	Crises de identidade	Analisar o papel das crises de identidade vivenciadas pelos sujeitos na sua constituição identitária profissional.
3	Identificação por si mesmos e pelos outros	Analisar os processos de identificação por si mesmos e pelos outros na constituição de suas identidades profissionais.
4	Relação do sujeito com o mundo	Analisar a relação do sujeito com o mundo, a partir de questões sociais e históricas.

Quadro 3 – Eixos norteadores da análise dos memoriais
Fonte: elaborado pela autora

Nosso planejamento para a análise das narrativas foi realizá-la em dois momentos: o primeiro, de forma vertical e individual, onde busquei, na leitura de cada uma das narrativas, destacar os pontos que fornecem indícios de constituição identitária a partir da discussão teórica realizada no decorrer deste trabalho.

A leitura individual de cada um dos três memoriais buscou valorizar todos os detalhes apontados pelo sujeito como determinantes para a trajetória profissional descrita na sua narrativa, selecionando excertos que, na nossa interpretação, apontam para um dos quatro eixos de análise. Foi realizada de maneira separada, não relacionando, portanto, ainda, os sujeitos, nem seus contextos, ainda que eles tenham interagido entre si no decorrer da trajetória, pois, devido fazerem parte de um mesmo Instituto, suas trajetórias se encontraram em alguns pontos desde o passado.

O momento seguinte às leituras orientadas pelo documento de instrumentalização foi dedicado a uma transversalização dos dados, indicada na etapa 3 do quadro 1, das reflexões e dos excertos selecionados, buscando identificar regularidades que nos propicie uma caracterização da identidade docente desses sujeitos. No primeiro momento, identificam-se categorias/aspectos emergente(s) que convergiram para a construção de um quadro que organiza todos os excertos da etapa individual, articulados com tais aspectos.

A análise individual das narrativas teve como eixo central a dinâmica relacional e biográfica que permeia o campo profissional, materializada nos documentos que contêm as

narrativas, tomando como referência os principais autores aos quais me reporto: Bauman (2001, 2005, 2017, 2018), Dubar (2009), Morin (2002, 2011, 2012, 2015), que, embora utilizem-se de diversas terminologias e olhares, acabam convergindo para o entendimento de que a identidade docente é influenciada por aspectos pessoais e sociais e não é algo concreto, que se possa possuir, mas sim desenvolver simultaneamente de forma individual/subjetiva e coletiva, caracterizando-se como um fenômeno relacional. A natureza processual e evolutiva da identidade docente se dá a partir da existência de um contexto (neste caso, ambiente profissional), desenvolvendo-se em um solo subjetivo, onde se constroem e reinterpretam experiências vividas ao longo da trajetória profissional.

Os processos de identificação se dão apenas na existência de um contexto, cuja ausência limitaria e deixaria vaga a atuação profissional dos formadores de professores de Matemática. No entanto, a existência de um contexto estabelece uma série de demandas para o indivíduo que nele atua e se relaciona com os demais. Essas demandas são influenciadas tanto por esse contexto quanto pelos aspectos subjetivos manifestados em cada um. Assim, ainda que o contexto seja o mesmo, para um mesmo grupo de atuação, suas respostas aos “estímulos” do meio se dão de acordo com todas as variáveis que podem influenciar individualmente cada sujeito. Dessa forma, estabelecem-se possíveis diferenças entre os profissionais, que, conforme propõe Marcelo (2009), se dão devido à importância que cada um dá às características profissionais que reconhecem externamente, bem como as que nelas reconhecem a si mesmos.

Com base nesta reflexão, realizei as análises das narrativas dos professores Formadores de professores de Matemática, buscando encontrar as inter-relações entre os aspectos subjetivos e sociais, com bases no que é individual e o que é coletivo, justificando-se na relação consigo mesmo e com o outro, assumindo as dinâmicas relacional e biográfica, considerando o contexto de atuação profissional.

CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DAS NARRATIVAS

Considerações sobre o capítulo

Ao narrar uma trajetória de maneira espontânea, em uma entrevista ou momento específico, por exemplo, o sujeito pode, eventualmente, acabar por esquecer alguns detalhes pela condução da conversa ou por possíveis interferências do interlocutor/entrevistador, o que pode direcionar seu discurso e impedir que apareçam detalhes significativos para a narrativa.

A narrativa escrita pode representar uma expressão de liberdade nesse sentido, uma vez que pode ser produzida com o cuidado de ser pensada e repensada, com inserção e retirada de detalhes selecionados pelo próprio autor. Ainda que possua caráter essencialmente seletivo, uma vez que as narrativas em questão foram escritas com vistas à aprovação em um concurso público, antes de ser questionado enquanto caminho metodológico, pode ser justificado à medida que seu objetivo converge com o desta pesquisa. Uma vez redigida com o intuito de narrar sua trajetória profissional com foco em destacar todos os pontos que considera determinantes para tal caminho, tanto em caráter pessoal quanto profissional, considerando sua história de vida, formação e experiências – como notadamente foi destacado nos memoriais – observa-se uma convergência com minha percepção sobre identidade, que assume um viés biográfico, relacional e, portanto, essencialmente subjetivo, mas, sobretudo, demanda uma reflexão sobre suas práticas – o *fazer* – e uma tomada de consciência sobre quem se é – na perspectiva do *ser* – que é uma reflexão mais profunda, subjetiva e filosófica, enquanto indivíduo e professor formador de professores de matemática, convergindo para uma caracterização identitária cuja interpretação faz parte de nossa pesquisa.

Dessa forma, esta investigação, embora seja nossa, se dará em prol de uma emergência de categorias anunciadas pelos sujeitos, nas narrativas, respeitando o entendimento que possuem sobre si mesmos e a forma como se relacionam com os outros e com o mundo/contextos nos quais estão inseridos em cada momento descrito de suas trajetórias. O que nos propomos, portanto, é buscar na narrativa dos sujeitos, indícios de constituição identitária que, posteriormente, acredito poderem ser intercambiadas para uma análise transversal, contribuindo, assim, para o conhecimento do campo da Educação Matemática, especialmente para as questões da formação de professores formadores de professores de Matemática.

Análise do Memorial de Iran Abreu Mendes

Iran inicia a narrativa de seu memorial justificando a importância de lembrar, considerando que há um motivo muito forte para ecoar suas memórias, logo no primeiro parágrafo, a partir de uma associação entre seus sonhos, seus desejos e aquilo que pôde ser materializado e aquilo que se tornou concreto sem mesmo ter sido pensado, em virtude das relações e dinâmica dos acontecimentos. Reconhece que o tempo, à medida que passa, se transforma em um tempo de reflexão sobre o que foi vivido e construído nos espaços que são postos ou conquistados. Entendo que esse tempo de reflexão se materializou, naquele momento, na escrita do memorial, no qual suas formas de agir e pensar se manifestam em diversos aspectos nos diversos momentos de sua trajetória, organizando passado, presente e futuro de uma forma que eles se tornem um só, observado na narrativa. O que é interessante, inicialmente, perceber na narrativa deste formador de professores de Matemática é que sua valorização pela memória se dá não apenas como um processo de reflexão sobre o que passou ou sobre o presente, mas se estabelece em uma linha que o permite se lançar ao futuro. Dessa forma, Iran constrói uma sequência de ideias e reconhecimentos na redação de seu texto que permeia sempre esse pensamento. Suas identidades vão se constituindo ao longo do tempo e de cada acontecimento – a identidade é situacional (Bauman, 2005) – mudanças de espaço e relação com pessoas que ele relata e considera importantes para sua trajetória profissional. Para Morin (2011),

É no encontro com seu passado que um grupo humano encontra energia para enfrentar seu presente e preparar seu futuro. [...] Todo ser humano, toda coletividade deve irrigar sua vida pela circulação incessante entre o passado, no qual reafirma a identidade ao restabelecer o elo com os ascendentes, o presente, quando afirma suas necessidades, e o futuro, no qual projeta aspirações e esforços. (MORIN, 2011. p. 67)

O elo construído por Iran entre seu passado, presente e futuro, de forma intencional ou não, dialoga diretamente com a referida ideia de Morin (2011) na perspectiva de sua constituição identitária reificada em um memorial, que considero como uma narrativa. No caso da narrativa deste sujeito, o elo com ascendentes que caracteriza o passado é estabelecido abertamente, conforme será observado nos excertos selecionados a seguir, gera consequências diretas no presente, que, por sua vez, é caracterizado por suas necessidades e definido por decisões tomadas considerando a realidade e suas possibilidades futuras.

Selecionei excertos da narrativa de Iran que se aproximam de um ou mais eixos de análise apresentados no capítulo anterior para sua constituição profissional como formador de professores de Matemática, que evidenciam seu modo de pensar sobre si mesmo, sobre o mundo e sobre os outros com o qual se relaciona e se constitui profissionalmente. Redigida no ano de 2017, a trajetória descrita por este profissional é marcada por uma inquietação que será percebida tanto no início, quanto no decorrer de todo o seu desenvolvimento profissional e pode ser notada até nos seus ensaios mais recentes sobre suas formas de pensar e projetar seu futuro.

Considero, também, importante destacar na narrativa deste docente, que, embora ele tente construir uma linha sucessora de acontecimentos em tempo cronológico, vez ou outra estabelece-se uma descontinuidade nesse processo, momentos nos quais ele retoma algum fato já mencionado por considerar relevante para um novo acontecimento que se dá em outro período, reconhecidamente interligados pelo sujeito que narra.

Já em seus ensaios introdutórios sobre o conhecimento e a mudança que a ciência vem sofrendo ao longo dos séculos acerca das pesquisas em Educação, reconhece que a ampliação e formalização contínuas do conhecimento sistematizado que diz respeito à Matemática implica diretamente no seu ensino. Essa ideia emerge durante sua narrativa, uma vez que o motiva em determinados momentos e determina sua atuação profissional, nos levando a selecionar esse momento como o primeiro excerto relevante para a análise, pois determina sua forma de se relacionar com seu objeto de trabalho e desperta suas reflexões sobre a maneira como deve levá-lo às pessoas com a qual se relaciona: especialmente os alunos.

Esse excerto é marcado por duas características principais: o reconhecimento da Matemática como corpo de conhecimentos, cujo caráter multifacetado e complexo, se modifica ao longo do tempo e dos contextos socioculturais; e a sinalização da importância de desenvolver sua atuação com fins à socialização do conhecimento. E disserta sobre a Matemática:

No contexto da Educação Matemática minhas reflexões pautam-se no fato de que a Matemática é considerada um conhecimento sistematizado em ampliação e formalização contínua implicando diretamente no seu ensino. [...] Se considerarmos que ela não permaneceu a mesma ao longo dos tempos e contextos socioculturais, cada mudança nos seus aspectos mais essenciais a transforma constantemente em um sistema organizado, uma linguagem, um instrumento ou uma atividade, cujas perspectivas refletem as questões emergentes dos meios sociais, culturais, políticos, econômicos e científicos, de um modo geral. Na intenção de seguir nesta direção considero importante refletir sobre a possibilidade de encaminhar uma prática em Educação Matemática que valorize a investigação e a busca de informações como princípio de ensino, aprendizagem e socialização de conhecimento. (Excerto 1 –Memorial de Iran, p. 9 e 10).

EIXO 1

Esse excerto foi selecionado por conter indícios de estabelecimentos da **relação do sujeito com a Matemática**, configurando-se como um momento importante para a análise da narrativa de Iran, pois evidencia seu modo de vê-la como algo dinâmico que sofreu mudanças e adaptações ao longo dos séculos e que, portanto, não deve ter seu ensino consolidado de forma irracional e desprendida de seus contextos sociais e culturais. Esse pensamento leva o autor a definir suas motivações acerca de sua atuação profissional. Tendo o ensino como principal objetivo, considera essas ideias como pilares para sua atuação, que deve se dar com fins à socialização do conhecimento, o que também não deve se desconsiderar sua ampla rede de conexões com a história, a cultura e a sociedade que os alimenta e da qual também é alimentada, de forma que se estabeleça uma abordagem de ensino que valorize as práticas investigatórias nas salas de aula de Matemática, com vistas à concretização de seu ensino com significado.

Essa tomada de consciência do sujeito ao redigir seu memorial refletindo sobre sua forma de ver o mundo, suas relações com ele e com o seu objeto de trabalho, no caso, a Matemática, permite-nos aproximar de uma análise do Eixo 1, na medida em que foi estabelecida uma relação entre sua percepção sobre as constantes mudanças que ela vem sofrendo ao longo do tempo e a tornou indissociável de sua forma de pensar suas práticas profissionais, aderindo a elas uma natureza investigativa, a nosso ver, de forma a acompanhar as mudanças sofridas, reinterpretá-las para que a socialização do conhecimento (seu ofício) por meio do ensino, sejam feitas de acordo com aquilo que acredita.

Bauman (2001, 2005, 2017, 2018), Dubar (2009) e Morin (2002, 2012, 2015) concordam que a subjetividade pode tomar maiores proporções e exercer significado na vida de um indivíduo. Quando Iran traz para a reflexão de seu memorial, suas motivações, os

aspectos subjetivos se fazem presentes de maneira eminente, direcionando seus caminhos e determinando suas decisões, sobretudo pautadas na sua relação com o mundo.

Iran enfatiza que sua narrativa representa uma autorreflexão sobre as atividades que desenvolveu no âmbito profissional, de modo a torná-la um instrumento fundamental que opere uma análise de sua visão ideológica presente nas suas formações profissional e pessoal, bem como acerca de sua prática como educador. Isso representa para nós, enquanto pesquisadores, que os objetivos da redação da narrativa desse sujeito converge com nosso objetivo de encontrar aspectos constitutivos de sua identidade profissional que se constrói em uma narrativa (BOLIVAR, 2006), uma vez que nos propomos a realizar tal análise com vistas a uma perspectiva que valoriza suas relações e percepções subjetivas, com o outro (DUBAR, 2009) em um determinado meio/contexto (MORIN, 2015) e com o mundo (DUBAR, 2009).

As reflexões sobre a importância da história, cultura, política e sociedade por parte do autor da narrativa não emergem de arbitrária em sua trajetória. Antes de iniciar sua formação oficial como futuro professor de Matemática, relata a importância da história, cultura e sociedade que aprendeu a reconhecer nas suas experiências de vida no período de sua infância e adolescência, que foram marcadas pelo ofício que aprendeu com seu tio, de restaurador de obras de arte sacra, e afirma que “minha história de vida e formação confunde-se com minha história de vida e experiência profissional para sinalizar as relações que tenho estabelecido temporalmente e vivencialmente com meu objeto de estudo, pesquisa e ação docente” (Memorial de Iran, p. 11).

Para nossa análise sobre sua constituição de identidade profissional, é importante observar a presença de aspectos familiares, reconhecidos por Dubar (2009) como influenciadores diretos da constituição identitária de um indivíduo. O sujeito desta narrativa considera que a influência de seu tio foi determinante para a construção do seu pensar a vida, estabelecer objetivos e metas pessoais e profissionais, os quais enumera e exemplifica na narrativa. Acredito que, em âmbito de identidade profissional, isso não é diferente, uma vez que a complexidade do termo identidade abrange aspectos que não conseguem se dissociar quando se considera a vida de um indivíduo.

Isso pode ser observado nas situações que o sujeito narra sobre os seus 10 anos de atividades ao lado de seu tio como aprendiz de restaurador, nos quais Iran administrava tais atividades com suas atribuições estudantis. O que destaca além do fato de este ofício poder ter garantido o sustento de seus estudos por todo esse período, foi de ter desenvolvido sua sensibilidade artística, considerada por ele como um amplo e rico exercício cognitivo que influenciou diretamente nas suas atividades futuras como professor: a prática de bricolagem

(combinação de vários elementos para formação de um único e individualizado) e o exercício do pensamento, além de ter desenvolvido suas primeiras noções de história da arte, pintura e antiguidades. Outro aprendizado que considero importante de ser observado na narrativa deste sujeito é bastante representativo: buscar soluções. As eventuais faltas de materiais e recursos para efetuar algumas restaurações de obras os faziam aprender a buscar alternativas com recursos da região para substituir àqueles aos quais não tinham acesso, obtendo, ainda, um resultado satisfatório.

Morin (2002) considera aspectos culturais como relevantes para a constituição da identidade humana. Nesse sentido, a experiência de nosso sujeito condiz com o que é apresentado nesta literatura a respeito de sua constituição identitária, uma vez que é relatada na narrativa do sujeito a presença de trocas de cultura a partir do contato com pessoas de outras localidades ou países.

Provavelmente, essa foi sua primeira experiência marcante no que diz respeito a trocas culturais, uma vez que as alternativas desenvolvidas por Iran e seu tio para restaurar peças que não dispunham de material suficiente, foram encaradas com surpresa por um restaurador francês que esteve presente em sua oficina durante um curto período de estágio e acabou absorvendo algumas das técnicas utilizadas por ele e seu tio, o que marca mais um excerto selecionado de sua trajetória profissional, naturalmente emergido em seu discurso:

Hoje reconheço plenamente a importância que mestre Mauriz [seu tio] exerceu no meu rito de passagem para o universo dos símbolos e das artes, bem como para empreender uma trajetória pessoal e profissional na qual a criatividade, a bricolagem e a busca de desafios sempre estiveram presentes. Percebi também que emergiu das aprendizagens na Oficina-escola um gosto pelos padrões geométricos ornamentais, pela arqueografia, pelas pinturas decorativas de quadratura das igrejas católicas, pela arte e arquitetura de forma ampliada. Logo, a gênese de minhas pesquisas acadêmicas em arte e Matemática e arquitetura patrimonial de Belém, por exemplo, vem da Oficina-escola, uma vez que minhas vivências artísticas começaram bem antes de minha formação científica em Matemática, ou seja, a aplicação dessa prática à vida acadêmica é posterior.
(Excerto 2 – Memorial de Iran, p. 16).

EIXO 3

Este excerto foi selecionado por conter características claras da influência que a **relação com o outro** exerceu na percepção de si mesmo, do mundo, seus gostos (perspectiva do *ser*) e, conseqüentemente, suas práticas profissionais.

Aspectos biográficos surgem de forma decisiva na narrativa de Iran. Traz uma conexão de ideias que evidenciam mobilizar acontecimentos de sua história de vida de forma determinante para escolhas futuras e formas de pensar o mundo (MORIN, 2002). Assume a dinamicidade presente no conhecimento, ainda que específico, tanto em um tempo com relação ao ofício que desenvolvia, quanto em outro, como professor de matemática. Relaciona todos esses episódios a partir de uma perspectiva complexa que compõe o que o constitui ao longo do tempo.

O valor atribuído pelo sujeito, à prática da bricolagem, conforme seu relato, é evidentemente algo o qual internalizou, pois as características dessa prática são observadas não somente quando o sujeito cita na narrativa, mas quando expressa seus gostos por diversas áreas do conhecimento, quando desloca esse pensamento para suas práticas profissionais e busca atuar de forma a abranger diversas fontes de conhecimento considerando útil para o seu próprio desenvolvimento enquanto profissional. Essa absorção cultural é um reflexo do que Morin (2002) expressa ao elucidar que os indivíduos, diante do fenômeno da globalização, por exemplo, passam, cada vez mais, a adquirir culturas externas, assim como também transferem as suas, processo que os constitui e os modifica a todo momento, de forma fluida e contínua (BAUMAN, 2017).

O gosto pela literatura, artes, matemática, música, letras e ciência possivelmente o fizeram desencadear o que chama de “primeira crise profissional”, pois no momento de escolha pelo curso profissionalizante, revela ter enfrentado muitos conflitos internos. No entanto, depois de algumas reflexões e acontecimentos, optou pelo curso de Licenciatura em Matemática no vestibular da Universidade Federal do Pará, cursando Licenciatura em Ciências do 1º grau e Licenciatura em Matemática, além do curso de Engenharia Civil (único que não concluiu). Nota-se, portanto, que a formação inicial deste sujeito não é singular, expressando, desde então, sua versatilidade sinalizada na infância e adolescência. No entanto, é necessário destacar nesse contexto uma inquietação:

(...) as maiores dificuldades enfrentadas durante o período universitário foi o modelo de ensino que não atendia aos meus interesses em virtude de não dar oportunidade de esclarecimentos epistemológicos aos alunos sobre a Matemática que era ensinada, e que precisava ser estudada. Todavia, em meio a esses desenlaces de conteúdo e metodologia pelo qual passávamos, tivemos uma vitória: fizemos um movimento na universidade e os projetos dos cursos de Licenciatura foram reformulados.
(*Excerto 3 – Memorial de Iran, p. 20*)

EIXO 2

Este excerto foi selecionado por evidenciar a **existência de uma crise** que deflagrou mudanças na vida do sujeito, em virtude do movimento iniciado em prol de alcançar aquilo que acreditava profissionalmente, corroborando exatamente com o que já foi discutido sobre o poder das crises, segundo Morin (2002).

As crises enfrentadas pelos sujeitos no decorrer da vida, segundo Dubar (2009), são, ainda, de grande relevância para sua constituição identitária. As crises relatadas pelo sujeito em sua narrativa condizem com o que Dubar (2009) considera como ruptura de ciclos, ou de formas de pensar, que acarretam tomadas de decisões e novos encaminhamentos motivados por questões sociais e subjetivas.

Vejamos a importância desta inquietação para este sujeito: ele inicia sua narrativa pontuando suas vistas profissionais à socialização do conhecimento (*excerto 1*). É natural, portanto, que essa inquietação tenha surgido em suas primeiras reflexões formativas dentro do curso de licenciatura. Começo a observar uma linha ideológica coerente com o que ele se propõe a realizar na narrativa. Em aspectos identitários, é possível que esse seja um forte indício de que sua constituição se dá a partir de sua história de vida, suas experiências e seus anseios com relação ao mundo e a forma como se relaciona com ele.

O sujeito expressa de maneira clara que um fato que representou, para ele, uma frustração em determinado momento, despertou um conjunto de ações para saná-la, o que pode ser interpretado, a partir da perspectiva de Dubar (2009) como uma crise. Nesse momento, nomeia a segunda pessoa (depois de seu tio) em sua narrativa, uma professora que gerou nele, movimento de identificações à medida que atendia a vários dos anseios profissionais e pessoais que ele declara ter possuído, caracterizando como um “momento em que tive contato com uma proposta de inovação metodológica na qual a investigação, a ação e o fazer eram os agentes principais da aprendizagem. Tal proposta tinha como base teórica fundamentada nas ideias de Carls Rogers, Jerome Bruner e David Ausubel” (p. 20).

Observa-se que a utilização de três palavras na narrativa deste sujeito parece dizer muito sobre seu modo de pensar (construído desde sua infância): “investigação”, “ação” e “fazer” associados aos primeiros referenciais teóricos que posteriormente comporiam sua base teórica de constituição profissional, considerando o fato de acreditarem que os alunos constroem conceitos ou noções com base em seus conhecimentos adquiridos previamente em sua estrutura cognitiva. E prossegue:

Essa construção ocorre por meio de um processo de aprendizagem ativa que envolve a transformação de informações, decorrentes do significado da experiência, formulando hipóteses, testando-as e validando-as ou não, além de exercitarem a tomada de decisão. A ideia principal era de que as crianças poderiam ser solucionadores de problemas ativos e seriam capazes de explorar, posteriormente, temas mais difíceis, o que certamente teria um impacto notável no seu processo de aprendizagem. Estava estabelecida a diretriz norteadora do meu caminho formativo e das minhas primeiras ações docentes, bem como de meus estudos futuros que possivelmente me levariam até este momento.
(*Excerto 4 – Memorial de Iran, p. 21*)

EIXO 2

Este excerto foi selecionado por conter uma tomada de consciência por parte do sujeito sobre seus caminhos formativos e ações docentes, que, embora tenham reunido uma série de fatores para se constituírem, foram sucedidos imediatamente após uma **crise** (excerto 3) e, portanto, podem ser considerados no viés de nossa análise, como um elemento identitário **deflagrado por ela**.

Neste momento, o sujeito realiza uma autoafirmação, estabelecendo o que denomina diretriz norteadora de seu caminho formativo e de suas primeiras ações docentes, conjecturando suas interconexões que desencadeariam seu conjunto de ações e estruturas de pensamento. Este momento coincidiu com suas primeiras experiências como docente, realizadas no Clube de Ciências, com crianças e adolescentes de um bairro da periferia de Belém. Iran traz à tona a prática da bricolagem mencionada anteriormente, a qual realizava buscando e reinventando possibilidades para práticas matemáticas significativas com aqueles alunos do ensino fundamental, levando em conta suas experiências cotidianas e os materiais disponíveis para a execução daquela experiência docente.

Bauman (2018) e Morin (2002) expressam ideias convergentes a respeito da autoafirmação enquanto parte da constituição identitária. O diálogo entre as questões subjetivas

e o sentimento de pertencimento enquanto uma perspectiva coercitiva dá lugar ao que antes era identidade em uma perspectiva essencialista. Essa recolocação de conceitos é percebida neste momento da narrativa de Iran, uma vez que determina sua diretriz (pessoal, subjetiva) profissional em prol de (sentido de comunidade) “outrem” (DUBAR, 2009).

Para concluir o curso, no desenvolvimento de sua monografia de graduação, Iran considerou necessário o estudo de demonstrações matemáticas voltadas para o ensino de Geometrias Plana e Analítica, bem como Trigonometria, às quais considera oriundas de seu ainda embrionário interesse acadêmico. Mas isso se reforça quando retomamos ao início de sua narrativa, ao afirmar que considera o conhecimento matemático como decisivo para a forma como se procederá o seu ensino (excerto 1). Dessa forma, nota-se a estruturação de um modo de pensar e se relacionar com a matemática que determina seu conjunto de ações profissionais.

Embora tenha abandonado o curso de Engenharia Civil, Iran considera que as experiências que acumulou no período em que esteve no curso foram relevantes para o que ele considera ter acumulado de *capital cultural*, termo cunhado por Bourdieu (2011), pois a experiência adquirida no curso de Engenharia Civil influenciou diretamente sua escolha pelo tema de preservação ambiental para a monografia do curso de Licenciatura em Ciências. Mas, além disso, considera as conexões entre as experiências da infância escolar na escola pública, a adolescência como estudante e restaurador de obras de arte, os contextos formativos nas graduações, bem como seu gosto pela música, pela literatura e pela história da arte como decisivas para sua carreira acadêmica.

A multiplicidade de aspectos reconhecidos pelo sujeito como determinantes em sua prática profissional pode ser interpretada sob a ótica de Dubar (2009), por entender que aspectos alheios a um determinado contexto, podem influenciar diretamente nele e, conseqüentemente, em um sujeito; esta ideia pode ser complementada por Morin (2002, 2012) ao considerar que um sujeito carrega em si, diversos outros, no que tange a sua identidade.

Neste momento de seu memorial, o sujeito inicia a narração de um algo que considera decisivo na sua trajetória profissional. Isso é perceptível à medida que se torna possível observar todas as ocasiões nas quais ele se reporta a esse momento. O momento ao qual me refiro é o início de sua atuação como professor (oficialmente). Em atividades intensas, o sujeito deu o pontapé inicial em seu exercício docente de matemática logo em seguida da conclusão do curso de graduação, no Sistema de Organização Modular de Ensino de 2º grau, da Secretaria de Educação do Estado do Pará (SOME/SEDUC), cujo objetivo era, segundo o narrador, promover formação em nível médio para professores de Magistério, projeto cuja fundamentação teórico-metodológica estava embasada nas teorias de Paulo Freire, nas quais era necessário, para atuar

como professor, levar em consideração o contexto e a realidade dos alunos para, então, planejar o desenvolvimento de uma atuação docente. Embora se considerasse iniciante no assunto, o sujeito exalta que as experiências trocadas nas viagens para realização dessas formações com algumas profissionais pedagógicas lhe foram úteis para melhor compreensão de conceitos como autonomia e educação libertadora e atuação profissional naquele momento, além das formações promovidas pela própria Secretaria de Educação, fato que interpreto a partir das ideias de Morin (2002, 2012) sobre as trocas culturais e influências do outro em um indivíduo, já discutidas nessa análise.

O que se torna preponderante neste momento da narração do sujeito é que essa experiência profissional foi pautada em viagens periódicas para diversos municípios do interior do estado do Pará, contemplando uma diversidade de histórias e realidades socioculturais, permitindo-nos eleger um novo excerto:

Nessas viagens eu passava a manhã inteira nesses lugarejos conversando com as pessoas, procurando informações que pudessem me ajudar a desenvolver algum tipo de atividade que focalizasse a realidade dos alunos em suas relações com a Matemática que eu ensinava. As tentativas foram muitas, os resultados foram poucos no primeiro ano, mas mesmo assim resultaram em ações que se diferenciaram naquele primeiro exercício pautado no estudo da realidade.
(Excerto 5 – Memorial de Iran, p. 24)

EIXO 3

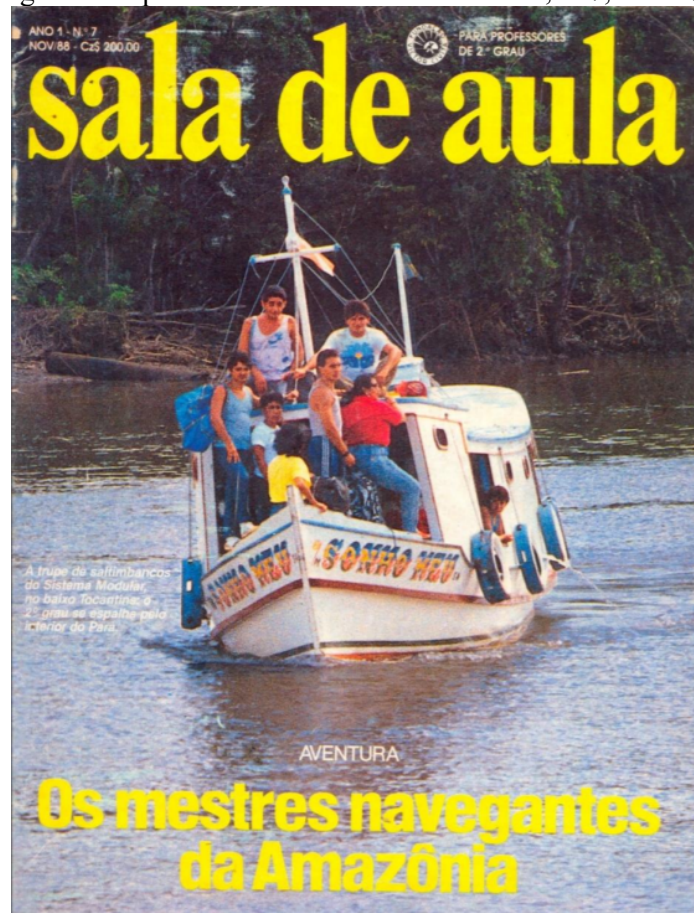
A busca pelas identificações **com o outro** justifica a seleção deste excerto no eixo 3, evidenciadas pelo sujeito, parece-nos um movimento natural de constituição de sua identidade. Morin (2011) valoriza os processos de identificação para desenvolver a compreensão: “se vejo uma criança chorando, vou compreendê-la, não por medir o grau de salinidade de suas lágrimas, mas por buscar em mim minhas aflições infantis, identificando-a comigo e identificando-me com ela” (MORIN, 2011, p. 82). É exatamente este movimento que o sujeito nos parece realizar ao buscar, nas viagens pelas comunidades: a busca pela identificação, pela conexão com o outro com o qual ele precisa atender e, portanto, interagir profissionalmente. É uma experiência antropológica em pequenas proporções desenvolvida por um sujeito que precisa se conectar para ensinar.

Nesse caso, o ponto que pretendo conferir destaque a esse excerto é a presente e constante importância atribuída pelo sujeito à realidade das pessoas as quais ensina. A importância que ele atribui, desde o início de suas inquietações pessoais até o início de sua

atuação como docente, constituindo-se como algo que emerge e permanece latente norteando suas relações e estruturas ideológicas acerca da profissão, o que pode ser ratificado ao observarmos a afirmativa de que tais atitudes foram “amadurecendo nosso modo de agir” (Memorial de Iran, p. 24) e tomando forma consolidada, caracterizando aspectos de sua identidade como docente, tanto pela forma como ele passou a se constituir, a partir de seu próprio entendimento, quanto pela certa repercussão que afirma ter provocado, com a aceitação dos professores de Matemática para os quais lecionava, quanto para a comunidade local, culminando com a publicação na capa de uma revista escolar da época, de uma foto de sua equipe de trabalhadores ao se deslocarem pelos rios da Amazônia para realizar seu trabalho.

Optei por trazer, da narrativa desde formador de professores de Matemática, a foto à qual me refiro, por considerar que ela pode representar muito sobre sua constituição identitária docente naquele momento de sua trajetória profissional. Destaco tanto a imagem, de cunho altamente representativo para nossa análise, quanto a frase que a intitula, o que pode significar, também, uma caracterização da representatividade daquela equipe de docentes dos quais nosso sujeito fazia parte, para a comunidade na qual atuava e a qual, naquele momento, se fazia pertencer. O narrador, por sua vez, também se reporta a esse momento várias vezes em sua narrativa.

Figura 1: Capa da Revista Sala de Aula. Ano 1, n. 7, nov. 1988.



EIXO 3

Fonte: Memorial de Iran.

(*Excerto 6 – Memorial de Iran, p. 24*)

Um fato referente a essa imagem nos chama atenção: a denominação de “mestres navegantes da Amazônia” pode significar desde uma repercussão pautada no reconhecimento profissional em âmbito nacional e local, até as características identitárias que eventualmente são atribuídas aos sujeitos que atuam profissionalmente, por sua comunidade. São as **identidades sociais** (DUBAR, 2009) que o sujeito adquire ao longo de sua trajetória pessoal e profissional, que motivaram a seleção deste excerto de enquadramento no eixo 3 de análise.

Esta situação pode ser ressignificada a partir das ideias de Dubar (2009), quando enuncia o paradoxo da identidade, ao considerar a identidade “para si”, bem como a identidade “para outrem”, isto tem a ver com a forma com a qual o sujeito se vê e a forma como ele é visto. O termo “mestre”, de forma isolada, nos remete ao entendimento sobre a representatividade que a figura do professor pode adquirir em comunidades mais carentes do interior do Estado do Pará. “Navegantes” caracteriza a forma de atuação desse grupo de docentes do qual fazia parte

o sujeito em questão, mas mais que isso: aporta sua identidade, emana práticas sociais comuns para aquela região. Por fim, “da Amazônia” nos parece atribuir características de pertencimento. Mesmo que o sujeito não fosse oriundo daquela região específica do estado, o termo referido nos remete a compreender que, naquele momento, como fruto daquelas ações e instituições, ele (e seu grupo) se fazia pertencer. O que reforça a dinâmica fluida e temporal associada ao conceito de identidade por nós compreendido a partir do diálogo com a literatura de Dubar (2009), Morin (2011, 2012 2015) e Bauman (2017).

Essa imagem, extremamente representativa daquele momento da trajetória de vida de nosso sujeito, vem seguida de sua percepção de que “naquele momento eu já estava completamente envolvido por situações contextuais e problemáticas que, posteriormente, se constituiriam no meu objeto de estudos, pesquisas e docência e em um capital cultural a ser retomado em minhas reflexões e nas ações docentes” (Memorial de Iran, p. 26). Nota-se um envolvimento do sujeito com algo que ele já constitui como objeto de estudos. Mas a imagem acima representa, em nossa análise, muito mais do que o envolvimento do sujeito com sua atuação profissional. Ela representa pertencimento a uma comunidade cujas características são específicas e da qual, naquele momento, o sujeito sentiu necessidade de fazer parte para tentar compreendê-la, para, então, compreender a si mesmo enquanto docente. Morin (2011) nos traz uma interpretação que interliga parte e todo de maneira simbiótica, representada neste ponto do memorial de Iran.

A referida imagem também representa cultura, comprometimento e envolvimento. Representa a necessidade da imersão do docente na cultura de seus alunos para então desenvolver um trabalho que possa ser significativo, que congregue com a finalidade do exercício docente, desde o início da narrativa, destacado pelo sujeito: a socialização do conhecimento aliada ao desenvolvimento da cidadania. Considero essa imagem como uma forte representação daquilo que marcará toda a trajetória profissional desde sujeito: o sincretismo cultural, a valorização das práticas sociais e da cultura para o desenvolvimento do ensino (MORIN, 2011) da matemática.

Depois de cinco anos de atuação como docente do SOME, Iran deparou-se com a oportunidade de atuar como orientador do Núcleo Pedagógico de Apoio ao Desenvolvimento Científico da Universidade Federal do Pará (NPADC/UFGPA), cuja atuação estava voltada para a formação inicial e continuada de professores de Matemática e Ciências, em parceria com a SEDUC e com a SEMEC (Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Belém). Esse momento representou o início de uma nova experiência formativa e do exercício da pesquisa, cujo amadurecimento teórico e prático no que concerne às atividades didáticas investigativas

para um melhor ensino de Matemática e de Ciências e que estavam, portanto, voltados para a sistematização do conhecimento voltado para a sala de aula, temática que permanece presente desde sua primeira inquietação a respeito de suas escolhas e atuações profissionais. Considera que sua participação em Congressos, Encontros, Seminários, Feiras de Ciências e sua concomitante atuação no curso de Licenciatura em Matemática da UEPA (Universidade do Estado do Pará) o permitiram estabelecer laços de amizade e parcerias profissionais. Por diversos momentos do texto de sua narrativa, é possível observar a influência de pessoas, contextos e novas experiências compondo um novo sujeito que se constitui, o que compreendo a partir da ótica de Dubar (2009), Morin (2011) e Bauman (2018). Essa característica é presente ao longo de toda a narrativa.

A identificação com as ideias da Etnomatemática o levou a consolidar um perfil de atuação docente que aponta suas origens desde suas experiências como docente nas regiões da Amazônia paraense, quando era motivado a dirigir suas ações formativas com base no contexto de cada grupo de professores que passava a formar. Sua pós-graduação passou a se desenvolver a partir do ingresso em um curso de Especialização em Ensino de Ciências e Matemática, cuja temática de monografia esteve associada à Modelagem Matemática como estratégia de aprendizagem em cursos de formação de professores; seguido de sua aprovação no mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), onde também cursou o Doutorado logo em seguida. As experiências desenvolvidas como professor da UEPA, orientador no NPADC, suas pesquisas e desenvolvimento de projetos, culminaram com a pesquisa que desenvolveu no Mestrado, envolvendo História da Matemática, Instrumentação para o Ensino da Matemática e Prática de Ensino da Matemática. Seus estudos se voltavam para contribuir com a superação dos obstáculos enfrentados no dia a dia da vivência docente de professores e alunos dos ensinos fundamental e médio, intercambiando a realidade dos dois estados, Pará e Rio Grande do Norte, tendo alcançado, nesse período, um grau de produção acadêmica considerado pelo sujeito como significativo, fortalecido por contatos feitos com profissionais reconhecidos na área que resultaram, inclusive, em uma publicação de livro.

Vislumbro nesse momento a possibilidade da emergência de crises na trajetória desse sujeito. Conforme já discutido, Dubar (2009) aponta as crises como momentos de ruptura que são relevantes para a constituição da identidade de um indivíduo, a qual me referi também na discussão do próximo excerto.

Ao final desse período de pós-graduação, ao retornar aos trabalhos como professor da UEPA, foi-lhe concedida a oportunidade de concorrer ao cargo de coordenação do curso de

Licenciatura em Matemática, função que assumiu após sua eleição para tal. O que, desse fato, merece ser destacado sobre sua constituição profissional é que, uma vez coordenador do curso, Iran reformulou o projeto político-pedagógico do referido curso, com vistas ao entendimento teórico que havia adquirido até então em seus estudos sobre a formação de professores de matemática, implantando-o no mesmo ano de sua assunção como coordenador.

A partir daí, sua atuação nos cursos de pós-graduação iniciou-se, atuando no mestrado do NPADC, de onde havia feito parte anos antes, como orientador e docente tanto do mestrado quanto dos cursos de especialização oferecidos por aquela instituição.

O ritmo de produção acadêmica adquirido pela trajetória descrita pelo sujeito fez com que ele expressasse, em sua narrativa, um sentimento de desconforto e “vazio” ao desenvolver seus trabalhos na UEPA, uma vez que nesse ambiente de trabalho não se havia instituído ainda uma certa “cultura de pesquisa” a qual ele se mostrava habituado desde sua estada pela pós-graduação na UFRN, fato que o motivou a prestar concurso para outra Universidade, desta vez, no Ceará (UFC), abrindo mão de seus cargos na SEDUC e na UEPA, onde ficou por um período de dois anos, até prestar concurso e ser aprovado na UFRN como professor. Deste momento, considero necessário destacar os caminhos interconectados de idas e vindas deste profissional em busca de atender aos seus anseios por desenvolver um trabalho que o constituísse de acordo com que ele esperava para si. A estrutura profissional que ele havia edificado internamente não dialogava, naquele momento, com a que ele se deparava externamente, projetando, assim, desejos pela mudança e busca profissional por algo com o qual ele se sentisse produtivo e suas práticas corresponderem ao que ele vislumbrava para si mesmo como profissional. Em termos de constituição identitária, há grande potencial para ser refletido, à medida que lhes são traçados caminhos complexos de interconexões pessoais e profissionais.

À luz de Dubar (2009), a emergência de crises se caracteriza com situações similares à relatada pelo sujeito em sua narrativa. Estabelecem-se, inclusive, crises do vínculo social e configurações antigas de formas identitárias, que não atendem mais a necessidades do indivíduo no que diz respeito sobre o entendimento que possui sobre si mesmo, sobre sua realidade e sua identidade, e que são substituídas por novas formas em novas relações sociais motivadas por aspectos pessoais e profissionais. Considero importante ressaltar que, para Dubar (2009), uma crise de identificação seria uma perturbação/ruptura da tentativa de categorizar os outros e a si mesmo, daí a relação deste excerto com a caracterização da identidade desse sujeito.

Ao mesmo tempo em que o sujeito sente a necessidade de desenvolver um trabalho que atenda ao que ele considera importante socialmente, e direcionado ao outro – “os professores que atuam nesses níveis de ensino, necessitam de subsídios teórico-metodológicos

que contribuam para a superação dos obstáculos encontrados por professores e alunos durante a sua vivência na docência, diariamente” (Memorial de Iran, p. 32-33) – também é motivado por seus anseios pessoais, marcados pela reflexão sobre o que já foi construído profissionalmente por ele em sua trajetória, especialmente depois de ter realizado a pós-graduação, traçando seus projetos de vida e atuação profissional, ainda que para isso fosse necessário sair de seus locais de trabalho para outros cujos níveis de identificação se estabeleciam mais intensos. Sua trajetória, a partir de então, mostrou-se marcada pelo entendimento que foi adquirido desde o início de sua atuação profissional, mas sobretudo a partir da pós-graduação, o que pode ser observado no excerto a seguir:

neste memorial não é possível inserir minha relação com a história da matemática e suas implicações no ensino, na pesquisa e na extensão sem discutir sobre as relações entre história e epistemologia da matemática, associadas às práticas socioculturais e a busca de novas epistemologias para a prática docente na formação de professores de matemática, uma vez que essa operação cognitiva se constituiu no pólo magnético das minhas ações desde a conclusão do doutorado, em todos os lugares onde atuei profissionalmente. Considero, portanto, que a educação continua sendo o único meio pelo qual o indivíduo pode conquistar sua autonomia e inclusão social, e que essa conquista só será possível se esta educação for revestida por uma proposta de ação pedagógica que enfatize fortemente um cunho social que, a exemplo de práticas sociais encontradas na história das civilizações, mobilizou povos que, fazendo uso de conhecimentos atualmente considerados matemáticos, obtiveram soluções para suas problemáticas sociais, como por exemplo, referentes a sua sustentabilidade.

(Excerto 7 – Memorial de Iran, p. 36-37)

EIXO 1

Este trecho da narrativa de nosso sujeito é marcado pela diversidade de fatores que parecem interferir nas suas decisões profissionais. As balizas teórico-metodológicas alcançadas até então também determinam seu modo de pensar o mundo, que, por sua vez, direcionam sua prática profissional como docente formador de professores de Matemática, e, sobretudo, a **relação com história e a epistemologia da matemática foram elementos reconhecidamente importantes para o sujeito determinar suas práticas profissionais**, o que nos permite colocar este excerto no eixo 1 de análise. Suas práticas socioculturais influenciam na maneira como ele passa a valorizar as práticas socioculturais dos outros professores de Matemática como balizadores do ensino que chegará à Educação Básica por meio desses professores de

Matemática, movimento cíclico que alimenta suas ações profissionais e pessoais ao mesmo tempo é alimentado por elas.

Considerando nosso entendimento sobre identidade, sua constituição ao construir uma narrativa e as ideias de Dubar (2009), quando afirma que esta é “um ‘foco virtual’ que não existe, mas no qual se acredita e que se tem necessidade de dizer para viver e agir com os outros, valido este entendimento com este momento da narrativa de Iran. À medida que narra, reflete sobre si mesmo, no intuito de constituir-se extraindo de suas experiências profissionais e não profissionais e estabelece um vínculo reconhecido com o outro, fazendo dele seu veículo de constituição de si.

[...] a cultura matemática está sempre conectada a práticas sociais realizadas no contexto de diferentes atividades humanas. Além disso, consideramos que, na atividade educativa escolar e, por extensão, na de formação de professores, a mobilização de histórias deveria estar basicamente orientada, não pelo propósito de formação de historiadores da matemática, da Educação Matemática ou da Educação em geral, mas pelo de formação do cidadão, a qual deveria problematizar as diferentes maneiras como a matemática se envolve e é mobilizada em diferentes atividades humanas.

(Excerto 8 – Memorial de Iran, p. 38-39)

EIXO 4

A seleção deste excerto para o eixo 4 de análise se deu por apresentar uma associação do sujeito entre suas **práticas profissionais e significados sociais**. Nota-se a preocupação do sujeito em valorizar em suas práticas profissionais, a constituição de cidadania, ligando a atividade associada às práticas matemáticas às práticas humanas, em uma emergência orgânica de interconexões conceituais que se materializam nas ações do indivíduo como pessoa e como profissional, sem ter como separá-los, o que ratifica nossa reflexão acerca do excerto 7, considerando as ideias de Dubar (2009).

Em alguns momentos de sua narrativa, o sujeito mobiliza elementos de diversos tempos e espaços praticados em seu passado, associando estudos e pesquisas que envolveram práticas de artesanato (interesse possivelmente mobilizado da sua adolescência), história e cultura e um contexto nordestino (localidade em que residia em determinado período), sentindo necessidade de realizar levantamento bibliográfico de pesquisas nas áreas de engenharia, arquitetura, arte, religião e outros profissionais com olhares voltados às suas práticas sociais que podiam ser apropriados pela matemática ou que estavam diretamente associadas a ela e que podiam ser canalizadas para a discussão sobre seu ensino a partir de práticas investigativas.

Neste momento, foi inevitável o aparecimento da Antropologia como resposta a diversas reflexões concernentes à formação de professores de Matemática.

*A relação entre Matemática e Antropologia é um exemplo claro do que estou tratando, uma vez que tal relação não é recente. Porém, sempre que alguma área do conhecimento avança e acrescenta algo novo na história da ciência geralmente é porque visitou ou revisitou outras áreas, outros domínios disciplinares. Diversos trabalhos produzidos na área da Educação Matemática tomam elementos da cultura e produzem novas interpretações e materiais didáticos para ensinar diferentes conteúdos que passam a fazer sentido na realidade onde os estudantes estão inseridos. Se pensarmos que todo saber nasce dos conhecimentos locais, individuais e de experimentações, pesquisas e interrogações veremos que a maior parte dessas interrogações tem origem em elementos da cultura, que guarda um capital cognitivo que comporta ao mesmo tempo elementos singulares e plurais (local e universal).
(Excerto 9 – Memorial de Iran, p. 40)*

EIXO 1

Além da relação que Antropologia lhe pareceu estabelecer para responder aos seus questionamentos teórico-metodológicos, considero importante ressaltar, a partir da narrativa de Iran, que a interconexão entre diversas áreas do conhecimento foi uma prática alimentada pela própria história do conhecimento, o que não excluiria as práticas matemáticas nem aquelas associadas ao seu ensino, fazendo-o compreender que a matemática se apropria de aspectos existentes nas culturas para desenvolver seu conhecimento, guardando um capital cognitivo que comporta uma pluralidade de elementos. Isso justifica a seleção do excerto a partir da lente do eixo 1, por apresentar a forma como o sujeito enxerga a relação entre a Matemática e a Antropologia, revelando uma **construção epistemológica** que permeia sua atividade profissional.

A etnografia, nesse caso, também é mencionada pelo sujeito em sua narrativa, cuja experiência representa a possibilidade de ser mobilizada para a escola em um movimento que permite a execução de outra ciência escolar – pautada na investigação de práticas socioculturais, principal elemento de constituição identitária vindo sido apontada na narrativa do sujeito.

Por meio de um termo chamado “bricolagem”, o sujeito desta narrativa expressa em diversos momentos sua forma de pensar e agir, que caracteriza o que Morin (2011) considera como a interação entre passado, presente e futuro. Não somente por considerar que as diversas áreas do conhecimento o fizeram repensar suas práticas profissionais, mas o sujeito passa a adotar essa essência para sua vida, quando faz um movimento de volta ao passado que exerce

uma influência no seu presente e projeta seu futuro de forma “bricolada”. Embora, no excerto 9, o sujeito não utilize este termo, observei durante todo o seu desenvolvimento, a presença dessa operação cognitiva e que estão ratificadas no excerto 10 a seguir.

Acredito que ter vivenciado experiências de práticas culturais diversas no início de sua carreira docente, motivou Iran a compreender sua atuação a partir dessa perspectiva, entendendo que o outro com o qual ele se relaciona em sua trajetória profissional também necessita entrar em contato com essas experiências, ainda que abordadas de forma diferente, de exploração da diversidade das práticas culturais, como potencial de aquisição cognitiva e profissional por parte dos professores de Matemática e, conseqüentemente, sua aplicação na escola. Dessa, forma, planejou suas ações em prol da interação entre estudantes de graduação e de pós-graduação na área do ensino da matemática, além dos professores dos ensinos fundamental e médio tomando como base estudos sobre suas realidades para a concretização de suas ações formativas, sempre influenciadas por seu passado, seu presente atuante e seus anseios futuros, como já foi mencionado anteriormente, podendo ser reforçado a seguir, ao se reportar novamente ao seu ofício como restaurador:

O cuidado com o detalhe, a perspectiva interdisciplinar e uma metodologia de trabalho que opera por bricolagem são referências que eu transporte comigo para a universidade. Ressaltar esses pontos parece-me fundamental para refletir, atualmente, sobre a transversalidade e as temáticas de meus projetos de pesquisa em história da Matemática; em Arte, Matemática e Arquitetura na Amazônia Setecentista; em Etnomatemática, com um olhar focado nos artefatos culturais que exprimem elementos matemáticos e nos ornamentos geométricos e padrões de simetria presentes nos vasos marajoara, nas pinturas corporais indígenas e nas rendas de bilro do Nordeste do Brasil.
(Excerto 10 – Memorial de Iran, p. 48)

EIXO 1

Reconhecidamente, Iran elege os elementos de seu passado como determinantes em sua forma de se enxergar no presente. Mas, mais que isso, enumera **saberes específicos** que influenciaram sua forma de tratar seu objeto de trabalho e **suas ações profissionais**, caracterizando o eixo 1 de análise.

O sincretismo cultural presente em sua narrativa, marcado no excerto 9, aponta para seu objetivo principal, que anuncia desde o início de sua narrativa: que suas ações convirjam para a sala de aula, esperando que o professores de Matemática adquira em sua formação, uma postura transdisciplinar a partir de sua forma de agir. O sujeito espera que suas ações

desenvolvam ações no outro, por acreditar que elas representam o melhor caminho para o que acredita ser importante para a constituição da cidadania dos alunos. Posso dizer então, que Iran age de forma transdisciplinar, na intenção de que os outros também o façam, o que pode representar, a partir de nosso olhar na busca por caminhos identitários, que suas ações, mobilizadas pelo seu modo de pensar, representam uma ferramenta de comunicação com o mundo e materializam suas reflexões sobre seu eu-profissional. Anuncio, então, um excerto que pode representar uma característica importante do sujeito acerca de sua identidade profissional:

Daí minhas apostas em religar a matemática com outros saberes como a Arte, a Música, a Dança, a Arquitetura, a Literatura e os saberes da tradição. Como sabemos, o exercício de religar áreas distintas e complementares do conhecimento exige um ritmo de estudo constante, para que o sujeito possa estabelecer diálogos criativos sobre temas que vão além de sua área de pertencimento profissional. [...] Isso justifica a rede social de relacionamentos com colegas e amigos de profissões variadas que fui conquistando, dentro e fora do Brasil. Essa rede me permite a troca permanente de novidades editoriais, de correspondências e de ideias.
(*Excerto 11 – Memorial de Iran, p. 48-49*)

EIXO 3

A característica marcante deste excerto é a da valorização da interação com os pares – **o outro** – por parte do sujeito, o que caracteriza a inserção no eixo 3 de análise. Olhar para si e para os outros de maneira interdependente reforça no sujeito a complexidade (daquilo que é tecido junto) que Morin (2002) nos apresenta ao interpretar a sociedade, o sujeito e sua constituição identitária.

A primeira característica que pode ser identificada na narrativa de Iran é a de demonstrar seguir um ritmo de estudos sobre a religação sobre áreas distintas do conhecimento, o que reflete um ponto que parece ir se consolidando para sua constituição de identidade profissional. Além disso, considero relevante fazer refletir sobre o sentimento de pertencimento enunciado por Dubar (2009) e que o sujeito aponta em sua narrativa que, embora pareça não ser explorado por ele, representa uma consciência de classe de profissionais que atua em uma determinada área, estabelecendo, de certa forma, limites e barreiras, os quais tenta ultrapassar a todo instante em um movimento, tanto de estudos e ações didáticas, quanto do estabelecimento de rede de contatos que o permite criar laços e correspondências de ideias que o identificam profissionalmente de tal forma, que relata ter sido denominado por alguns colegas de trabalho como “embaixador” do Pará no Rio Grande do Norte. Embora essa denominação não tenha agradado a uma parcela de colegas da profissão, representa a forma como o Iran passa

ser visto pela comunidade a partir de suas ações, ideias e relações estabelecidas entre pessoas e instituições – e isso também contribui para nossa articulação de pensamentos sobre a constituição identitária docente, uma vez que tanto leva em consideração as questões subjetivas quanto a forma como o meio externo reage a elas, assim como a subjetividade também é constituída pela relação do indivíduo com outros indivíduos e com o meio no qual ele se relaciona.

[...] de coordenador de coleções de livros acadêmicos; de autor em publicações decorrentes do meu trabalho investigativo; de coordenador científico de eventos na área da Educação Matemática; de orientador de iniciação científica; de consultor em projetos editoriais e de pesquisa; de parecerista ad hoc em revistas científicas nacionais e estrangeiras; de coordenador de projetos de pesquisa e extensão nas áreas de ensino e formação inicial e continuada de professores de Matemática junto ao CNPq e à UFRN; de participante em bancas examinadoras de mestrado e de doutorado em diversas instituições do Brasil; de membro em comissões examinadoras de concursos públicos para docentes, etc. Todas essas atividades me tornam cada vez mais um profissional que procura continuamente ser produtivo, comprometido com a educação brasileira e sempre disposto a apostar em projetos criativos e inovadores.
(Excerto 12 – Memorial de Iran, p. 53)

EIXO 3

As **identidades sociais** estão evidentes no excerto 12, caracterizando-se para o eixo 3 de análise. A reflexão de Iran torna-se significativa para nossa análise na medida em que traz algumas identificações que surgiram a partir de atribuições ou de ações. Vejamos: a ação de ter coordenado a produção de coleções de livros o torna “coordenador de coleções de livros acadêmicos”, a de elaborar pareceres ad hoc em revistas científicas o torna “parecerista”, “membro de comissões”, “bolsista”, etc. Essa lista de atribuições nos parece representar, para o sujeito, uma composição de **identificações**, com às quais ele poderia, em cada momento de suas execuções, ser definido. Isto nos direciona a refletir que o conjunto de suas práticas, sistematizadas ou não, oficializadas ou não, atribuídas por si mesmo ou pelos outros, podem representar características proeminentes de sua constituição identitária. Ao utilizar a expressão “todas essas atividades me tornam” ratifica esta reflexão, que desembarca em um sentimento de visão de si, onde o sujeito se caracteriza como “comprometido” e “disposto”.

Além de desenvolver um trabalho que considera ser produtivo para si, o sujeito acredita também contribuir com a formação acadêmica dos professores de Matemática, cujos resultados o realizam profissionalmente. A contribuição que ele constata efetivar no outro, o

alimenta e o constitui como docente, motivando-o a permanecer desenvolvendo um trabalho que considera significativo, assumindo alguns valores importantes para seu desenvolvimento profissional, como empenho, seriedade, ética e competência. No entanto, esse movimento não emana somente de si para os outros, ele também ocorre dos outros para si, representados tanto nos seus alunos (professores de Matemática ou futuros professores de Matemática) quanto naqueles com quem troca experiências profissionais em outros lugares físicos e acadêmicos, além de ideias e livros, que também reconhece como instrumentos de transformação interna.

Considerando todos os excertos até aqui destacados, com o intuito de eleger momentos e reflexões características do que entendo pela constituição da identidade profissional, nossa análise nos permite entender a consciência deste sujeito a respeito da dinâmica relacional e biográfica (DUBAR, 2009) estabelecida em sua trajetória profissional. A narrativa em questão consta de uma série de detalhamentos sobre suas publicações e contribuições de sua ação docente para o desenvolvimento da área, especialmente no que diz respeito à formação de professores de Matemática e às produções científicas. O sujeito desenvolveu conexões entre diversas universidades, aliou suas experiências e vivências, seus aprendizados formais e informais de uma forma que parece costurar de forma complexa o seu entendimento enquanto formador de professores de Matemática. Isso caracteriza sua identidade profissional pautada na singularidade de sua vida pessoal associada à pluralidade de experiências, pessoas e lugares físicos e ideológicos com os quais se relacionou ao longo de sua trajetória até o presente. Isso o permite, ainda, traçar perspectivas sobre sua atuação profissional que ainda visam crescimento na mesma direção, sem desvirtuar daquela inquietação inicial apontada por ele no início de sua narrativa: a socialização do conhecimento e a formação de professores de Matemática com bases em práticas investigativas que permitam o diálogo entre diversas áreas do conhecimento humano, informal e científico, respeitando as individualidades e características de cada comunidade na qual atua. É uma rede que se estabelece organicamente a partir da vida de um sujeito que tem como objetivo estabelecer-se profissionalmente como docente em Educação Matemática, mas que não se limita às “paredes” do pertencimento.

A produção acadêmica que o sujeito enumera detalhadamente em sua narrativa consolida seu discurso e ratifica seu interesse pelas práticas socioculturais, a história, arte, religião, engenharia, buscando fazer emergir delas as práticas matemáticas que podem ser úteis ao aprendizado escolar da matemática. Sua constituição identitária, nesse sentido, parece apontar para um caminho já evidente a esta altura de nossa análise, permeando os conceitos e ideias sobre identidade trazidas até o momento.

Análise do memorial de Tadeu Oliver Gonçalves

A narrativa de Tadeu consta de algumas peculiaridades que, ao compararmos com os demais sujeitos, por exemplo, tomam um destaque pessoal maior nos aspectos que decidiram sua trajetória profissional narrada no memorial. Respeitando todas as características percebidas em cada um dos sujeitos que participam dessa pesquisa, ratifico que o que será elencado como excerto ou que considero relevante para identificar aspectos de identidade são aqueles que acredito serem marcantes para sua constituição profissional como formador de professores de Matemática, classificando nossa interpretação dentro dos parâmetros dos eixos de análise, que evidenciam seu modo de pensar sobre si mesmo, sobre o mundo e sobre os outros com o qual se relaciona e se constitui profissionalmente.

Esse sujeito inicia sua narrativa com agradecimentos. Logo chama atenção o enfoque pessoal atribuído por ele no início de seu memorial. Em tom cuidadoso e íntimo, agradece pontualmente a cada membro de sua família, filhos, netos e esposa, relatando algumas contribuições e atitudes que considerou fundamentais para que a trajetória que vem a ser descrita no documento tivesse acontecido como aconteceu. Enumera momentos de desmotivação seguido de agradecimentos pelas pessoas e profissionais que o acolheram e transformaram visões e rumos de sua trajetória, assim como seus orientandos, antigos e atuais, e colegas de profissão.

Considero a sessão “agradecimentos” como o primeiro excerto selecionado para esta análise de narrativa, uma vez que ele introduz um tipo de abordagem declarando-se praticamente como uma somatória de todos os demais sujeitos que estiveram presentes de forma ativa em sua vida, apoiando-o e incentivando, escolhendo para representá-lo, o seguinte excerto:

Mais uma vez, [...], o teu amor a tua dedicação, a tua compreensão, o teu incentivo e a tua cumplicidade estão sendo fundamentais para que, um ex feirante possa almejar chegar ao nível de Professor Titular da UFPA. Pela primeira vez na nossa vida de casados resolvemos não compartilhar a escrita e a leitura de uma atividade acadêmica, porque nossa cumplicidade na vida acadêmica foi sempre tão constante que os vários momentos nossas histórias se entrelaçam e estarão evidentes nesse memorial.
(Excerto 1 – Memorial de Tadeu, p. 5)

EIXO 3

O envolvimento do sujeito com **fatores pessoais** na determinação de sua atividade profissional fica claro logo no início de seu memorial. É possível visualizar a existência de duas

identidades sociais importante: a de “ex feirante” e a de “Professor Titular da UFPA” que categorizam este excerto para análise no eixo 3. Os fatores familiares estarão presentes em diversos momentos da trajetória de Tadeu, citando cônjuge e filhos e a forma como suas demandas influenciaram também suas escolhas.

O trecho em questão nos remete tanto ao caráter pessoal atribuído pelo sujeito na narrativa quanto para o início de sua história, quando se anuncia como “ex feirante” que conseguiu atingir um nível de ascensão profissional notada por ele. Revela, ainda, o hábito de compartilhar a escrita de uma atividade acadêmica e, ainda que isso não tenha sido feito na narrativa, considerando os seus objetivos, as histórias e feitos estão sempre entrelaçados, tornando-se evidentes na narrativa, reportando-se ao trabalho desenvolvido de forma colaborativa com sua esposa, figura que exalta em todo o texto e considera como determinante em sua trajetória profissional.

Este excerto se relaciona com o “casting social” (BAUMAN, 2018) do sujeito, uma vez que se apresenta como ex feirante, o que nos remete à percepção do sentimento de pertencimento que, embora o sujeito não faça mais parte daquele ambiente, muitos de seus aprendizados e formas de pensar e agir são frutos de suas experiências outrora, conforme será referido mais adiante em nossa análise. Entendo que Bauman (2018) associa o termo “casting social” ao conjunto de sentimentos e saberes culturais partilhados por uma comunidade, seja ela familiar, profissional, cultural. Dessa forma, o núcleo familiar desse sujeito representa muitas de suas maneiras de pensar. Isto pode ser percebido na opção feita por iniciar sua narrativa, falando de sua mãe, pai, irmãos, suas relações precoces com o mundo do trabalho e o aprendizado de matemática como fatores determinantes para a constituição de quem é hoje.

Considero importante destacar que nesta narrativa, a cronologia também é estabelecida na maior parte do texto, sendo necessário, em alguns momentos, fugir dela para se referir a um momento específico, considerado como expressivo pelo sujeito, para sua constituição profissional.

Observa-se, neste momento, o que considero como excerto 2 da narrativa, uma lista de “experiências” que o próprio sujeito elenca a respeito do que considera como mais expressivo para sua trajetória acadêmica:

como: aluno da graduação; representante frustrado do Centro Acadêmico do curso de matemática; aluno de Mestrado e Doutorado; monitor de Álgebra Linear; docente do Ensino Fundamental e Médio; Professor colaborador; Formador de professores que ensinam Matemática; Diretor do Centro de Ciências Exatas e Naturais; Membro do Conselho de Curadores da UFPA, Conselho Superior de Ensino e Pesquisa, Conselho Universitário, Membro e posteriormente parecerista ad hoc da Câmara de Ensino; Diretor do Departamento de Registro e Controle Acadêmico da UFPA; Assessor de Planejamento e Diretor de Ensino da SEDUC; Presidente do Conselho Estadual do FUNDEF; Professor Orientador e Coordenador do curso de Licenciatura em Ciência do 1º Grau, Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática/Instituto de Educação Matemática e Científica (PPGECM/IEMCI/UFPA), Diretor Adjunto do Instituto de Educação Matemática e Científica. (Excerto 2 – Memorial de Tadeu, p. 9)

EIXO 3

Com base nesses pontos, busquei delinear a trajetória profissional deste sujeito, considerando as suas impressões acerca de si e dos momentos vividos em sua carreira, uma vez que revelam a forma como as experiências que foi adquirindo ao logo de cada um desses acontecimentos e atribuições, determinaram sua forma de ver a vida e a profissão, designando novas buscas e reforçando anseios pré-existentes, ou ainda, desencadeando novos. Ainda que o sujeito tenha elegido tais momentos de sua carreira, o conjunto de adjetivos que representam cargos assumidos oficialmente evidenciam a diversidade presente na trajetória deste docente. Ao escrever sua narrativa, ele não se considera como apenas um desses elementos, mas uma reunião de todos os sujeitos que passaram a existir a partir da vivência de cada uma dessas experiências como “formador”, “aluno”, “membro do conselho”, “diretor”, “assessor”, “professor”, dentre outros.

Ficam claras, no excerto 2, as **identidades sociais** (classificadas no eixo 3 de análise) utilizadas pelo sujeito para compor sua reflexão sobre sua trajetória profissional. A vasta experiência que acumulou ao longo do tempo o permite identificar-se, definir-se como uma série de sujeitos que desempenhou funções diversificadas e das quais ele traz muitos aprendizados.

Para Bauman (2001), nossa identidade é formada por um acúmulo de outras identidades, encontradas nas diversas situações da “modernidade líquida”, ou seja, a fluidez das relações no mundo contemporâneo, destacando o aspecto contingente do entendimento do conceito de identidade, como algo complexo e mutável, constituída no ser humano, com base no que exibem e consomem, conforme foi discutido anteriormente. O que considero importante

trazer desta discussão acerca da narrativa deste sujeito é que no início de seu relato, ele parece tomar consciência dessa somatória de outros sujeitos, sentimento aliado ao de pertencimento, seja a um núcleo familiar, seja ao seu passado como feirante, ou como professor da educação básica. Isto é o que ele exhibe como importante para sua constituição profissional, o que caracteriza, segundo Bauman (2001), sua identidade.

Há, no início da narrativa de Tadeu, o surgimento, de uma palavra norteadora, tanto de sua narrativa quanto de sua própria trajetória descrita nela: ensino. A inquietação pelo ensino foi possivelmente o fator desencadeador dos maiores anseios desse sujeito, que vem trazendo em sua narrativa sua preocupação com a necessidade de promover mudanças na educação no Estado do Pará. Ele relata uma trajetória marcada pela luta por um ensino de qualidade, tanto na formação dos professores da educação básica quanto na formação dos formadores de professores, devido à falta de sensibilidades das Universidades ao início de sua carreira, ao “ensino de” alguma coisa.

Nossas ações, nossos planos, nossos desejos e nossas utopias, em grande parte, foram compartilhados, sucessos ou insucessos, nas decepções e nos entraves, fossem estes de ordem burocráticas, de falta de compreensão do trabalho que desenvolvíamos, à falta de sensibilidades por parte de alguns setores da Universidade em relação ao ensino de... No entanto, a Professora [...], sempre com muita classe, muita convicção, argumentos e idealismo não desistia nunca dos nossos ideais de ir em busca de um novo Ensino de Ciências e Matemática em todos os níveis de ensino e sempre me deu força para também não desistir.
(*Excerto 3 – Memorial de Tadeu, p. 9 e 10*)

EIXO 2

Este excerto foi selecionado em virtude de conter elementos indicadores de **crises** na sua trajetória. O sujeito evidencia seus anseios profissionais, sempre ligados aos anseios sociais, que, à luz de Dubar (2009), não são dissociáveis. Tem-se, nesse momento, a instauração de uma motivação inicial. Observo que a **inquietação profissional** na busca pela melhoria no ensino de Ciências e de Matemática, sobretudo no estado do Pará, será um fator motivador para o sujeito que narra, determinando muitas posições e decisões profissionais, o que nos permite classificar o excerto no eixo 2 de análise.

Um fator nos chama atenção na narrativa, que, embora não esteja na lista elaborada pelo sujeito como um momento expressivo de sua carreira, ele abre sessão para escrever livremente sobre a sua formação pré-universitária, mas que traz aspectos de sua infância,

família e realidade social, que certamente foram decisivos para sua constituição profissional, dada sua complexidade e rede de entrelaçamento de fatos e acontecimentos.

Ainda na infância, precisamente aos 7 anos de idade, o sujeito da narrativa iniciou suas atividades laborais, vendendo sacos na feira do Ver-o-Peso, em Belém – PA, e, nessa atividade, foi paralelamente estudando para concluir o curso primário, conforme determinação e exigência de sua mãe. Sempre administrando atividades laborais com a possibilidade de pagar um curso ginásial em escola privada, Tadeu relata um período de sua vida da seguinte forma:

Dos sete aos vinte e três anos trabalhei: como vendedor de saco, em oficina mecânica, em barraca da feira onde vendia mantimentos, tucupi e perfume; como sorveteiro; em mercearia e também vendi pupunha e laranja em campo de futebol.
(*Excerto 4 – Memorial de Tadeu, p. 13*)

EIXO 3

A seleção deste excerto parece apenas relatar **autodefinições** concernentes a um período de atividades laborais alheios à docência do sujeito e que possivelmente não influenciariam em suas escolhas e decisões futuras, mas é exatamente selecionando como um excerto para o eixo 3 de análise que pretendo conferir a ele um destaque. As **identidades sociais** emergem de forma a estabelecer (inter)ações com o futuro, quando da docência e suas atribuições e tomadas de decisões. A respeito disso, Bauman (2005), afirma que

Poucos de nós, se é que alguém, são capazes de evitar a passagem por mais de uma “comunidade de ideias e princípios”, sejam genuínas ou supostas, bem integradas ou efêmeras, de modo que a maioria tem problemas em resolver a questão da consistência e continuidade da nossa identidade com o passar do tempo. (BAUMAN, 2005, p. 19)

Esta reflexão nos aponta que a complexidade e diversidade de microuniversos presentes na vida de um indivíduo apenas são sua característica eminente. Não se sucedem situações isoladas, estão todas interligadas e entrelaçadas a constituir a identidade (mutável) no decorrer do tempo. Dessa forma, o sujeito relaciona de forma consciente aspectos de seu passado e que foram determinantes para o seu comportamento no presente enquanto ser profissional, observados no excerto a seguir.

*Destaco que a longa convivência com outros colegas feirantes me proporcionou inúmeras aprendizagens para minha vida como docente e como ser humano, pois conviver com pessoas de diferentes costumes, hábitos e vícios foi efetivamente muito salutar para a minha formação. Da amizade entre nós feirantes, aprendi que existia uma ética, respeitava-se o jeito de cada um ser, algo que muitas vezes sinto falta entre alguns colegas docentes do meio acadêmico. Em uma das reuniões do Conselho Universitário, em 2014, quando debatíamos a análise de determinado processo, assim me manifestei na plenária: **“Como membro deste Conselho, gostaria de declarar que os meus antigos colegas feirantes tinham mais ética que alguns docentes envolvidos neste processo que estamos julgando”**.*

(Excerto 5 – Memorial de Tadeu, p. 14 e 15)

EIXO 4

De forma consciente, os aprendizados acumulados no exercício da atividade informal como feirante constituíram um profissional que, mesmo depois de consolidado em outra área de atuação, de maneira formal, foi capaz de reconhecer e utilizar os valores aprendidos daquela atividade anterior, pelos quais admite ter respeito e levá-los consigo a toda atividade profissional, como relata: a ética. São os aprendizados alheios à atividade profissional, ligados também a questões sociais e pessoais, que podem (e nesse caso, foram) ser determinantes na constituição de uma identidade profissional ou de um indivíduo.

O entrelace entre os aprendizados acumulados ao longo da vida e seus desdobramentos nas **instituições**, bem como as **múltiplas influências na atuação profissional** são características marcantes da trajetória deste professor, caracterizando sua relação com o mundo e o meio em que se constitui como professor e como pessoa, classificando este excerto para o eixo 4 de análise. Sabe-se que Bauman (2005), Morin (2011) e Dubar (2009) dialogam nesse contexto, convergindo para o entendimento de que a identidade de um sujeito é algo complexo e que não é possível de ser definida em um só aspecto de sua vida, e sim na organização de diversos, na interlocução dos sujeitos que atuam em um só, o que nos auxilia na compreensão da narrativa deste sujeito.

É importante destacar também que, no decorrer do relato do sujeito, ele afirma ter aprendido matemática nessa atividade, desde a infância, na feira, passando troco. Isso desencadeou algumas possibilidades para a opção pelo curso de matemática, de onde selecionei o seguinte excerto:

Em 1973, concluí o ciclo básico e optei pelo Curso de Licenciatura em Matemática. A opção pelo curso se deu por dois motivos. Primeiro em função de minha atividade como feirante na feira do Ver-o-Peso, o que me impediu a frequência regular às aulas e contribuiu negativamente em relação aos conceitos de algumas disciplinas do ciclo básico. Segundo, neste período, em função da falta de professores para lecionar no ensino fundamental e médio (EFM) na rede pública de ensino, a Secretaria de Educação do Estado (SEDUC) abriu a possibilidade de que alunos dos cursos de Licenciaturas ingressassem na rede de ensino como professores. Nessa época, a exigência da SEDUC para a concessão de licença para lecionar no EFM era a de que o interessado estivesse cursando uma licenciatura. Vislumbrei então a oportunidade de deixar, após 15 anos, a atividade de feirante e iniciar a minha carreira docente como professor de matemática.
(Excerto 6 – Memorial de Tadeu, p. 14)

EIXO 2

O cenário de estudos e trabalho vivenciado pelo sujeito desde a infância deflagrou algumas **crises**, inevitavelmente, a exemplo do baixo rendimento, relatado no excerto 6, em algumas disciplinas do ensino básico, o que propiciou um ambiente de opção pelo curso de Licenciatura em Matemática, aliado à oportunidade de ingressar na Universidade com vistas a possibilidade de trabalho na área do ensino. Tal característica indica não somente a crise existente, com a instabilidade do cenário estudantil, como deflagra a oportunidade de trabalho e de mudança, o que nos permite classificar o excerto em questão para o eixo 2 de análise.

Considero a opção pelo curso de matemática como um aspecto relevante para a constituição identitária de um sujeito profissional. As escolhas do indivíduo são consideradas importantes, segundo Morin (2002), para o equilíbrio entre o sentido de pertencimento, associado ao de comunidade, com a autoafirmação. Daí a importância de selecionar em um excerto os acontecimentos por ele destacados que o levaram a tal escolha. Sabe-se que todas as decisões tomadas são levadas em consideração por uma complexa sucessão de acontecimentos de cunho profissional, pessoal e social, além de outros possíveis, mas a forma como o sujeito expressa suas escolhas nos aponta alguns aspectos de forma mais direta: o vislumbre com a possibilidade de sair da vida de feirante, a carência de profissionais para atuar nas Secretarias de Educação, a experiência como feirante, todos determinantes para a opção do sujeito.

Uma vez matriculado no curso de Licenciatura, Tadeu passou a assumir algumas representações, a exemplo do centro acadêmico do curso de Matemática. Nota-se em sua narrativa que desde então, o sujeito passou a adotar para si a postura questionadora, de sistemas,

condições, modos de ensinar, sempre de forma atuante nas atividades às quais se propunha a exercer. Observei essa característica em toda sua trajetória profissional.

Tendo assumido a representação discente do curso, na primeira reunião em que eu fui reivindicar alguns direitos de nossa categoria, junto ao chefe do Departamento de Matemática, houve a seguinte manifestação: “meu filho, por um acaso você não conhece o AI5?”. Frente a tal resposta ao meu pleito, acovardei-me e não mais quis continuar como representante do curso.
(Excerto 7 – Memorial de Tadeu, p. 17)

EIXO 4

Aqui observa-se que as atitudes em busca de solucionar seus questionamentos geraram desconfortos por parte de administradores da época, o que determinou uma mudança no seu comportamento, neste momento. É possível refletir como o contexto interferiu em diversos momentos nas decisões e encaminhamentos profissionais do sujeito. O que ele chama de "atmosfera" da ditadura (**aspectos políticos em uma perspectiva macro**), o impedia de ir adiante em diversos questionamentos por situações de injustiça no que dizia respeito a sua formação profissional (**influenciando aspectos individuais – micro**), daí a escolha do excerto para classificação no eixo 4 de análise.

O amadurecimento nas relações políticas estabelecidas foi se tornando uma consequência de todas as atribuições que o sujeito passava a assumir enquanto profissional e aluno do curso de licenciatura, característica que poderá ser percebida em toda sua trajetória profissional. Muitas parcerias fechadas, aquisição de recursos, questões burocráticas, órgãos financiadores de projetos acadêmicos, todos com o peso da experiência adquirida pelo sujeito foram parte de seus aprendizados e de sua consolidação como profissional. O excerto 7 reflete apenas um possível início desse processo de amadurecimento nas relações sociais e políticas estabelecidas no decorrer de sua história. O que é interessante observar desse período da narrativa do sujeito é que é marcada pelo contexto político, então sua liberdade era limitada, ele não podia expressão ou exercer aquilo que acreditava em âmbito profissional ou pessoal, devido aos limites impostos pela ditadura militar.

Para o sujeito, a interferência de pessoas pertencentes aos partidos políticos é altamente nociva para a educação. Em sua narrativa, evidencia alguns episódios que vivenciou como diretor de ensino, e que mostraram claramente que na área de educação a politicagem partidária deveria ser banida, pois sua interferência é altamente prejudicial e abominável às causas educacionais.

Sob a ótica de Dubar (2009), vislumbro que as interferências dos macro-contextos (contextos políticos, econômicos, de um país, por exemplo) nos micro-contextos (aspectos pessoais, tomadas de decisões da vida de um indivíduo) são constantes e podem ser determinantes na constituição de suas identidades. Os aspectos políticos evidenciados pelo sujeito em sua narrativa são de grande influência em suas decisões profissionais e até pessoais. Ele menciona, inclusive, aspectos pontuais, como corte de cabelo, que poderiam levar seus colegas de trabalho a interpretações sobre suas formas políticas de pensar. Sobre isso, Dubar (2009) afirma que o desabrochar de valores individuais promove em um indivíduo o reconhecimento de si, dando a ele a escolha de seu modo de vida, fundado no princípio do valor de igualdade intrínseco a cada ser humano, independentemente de sua religião, gênero, nível social ou opções políticas. Para o autor, tem crescido entre os jovens a prática de reivindicação de expansão pessoal, de autonomia e recusa das crenças transmitidas de forma autoritária. Esse movimento pode ser percebido no relato de Tadeu, enquanto jovem, ao se sentir coagido devido ao contexto político da época, diante de uma reivindicação na Universidade.

A respeito das experiências profissionais acumuladas, o sujeito expressa em sua narrativa a importância da experiência na educação básica, que é considerada por ele como fundamental para a aquisição de conhecimento para atuar como formadores de professores, perspectiva central no conjunto de anseios e objetivos profissionais desenvolvidos por ele em sua trajetória. Desde o início da narrativa, ele traz essa discussão, problematizando da seguinte forma:

Atualmente, os formadores podem até possuir maior conhecimento dos conteúdos matemáticos, e eu acredito que tenham, no entanto não tem nenhuma experiência como professores da escola básica, não valorizam as questões pedagógicas, acham que saber o conteúdo matemático é suficiente para ensinar e muito desses nunca estudaram em uma escola pública, e os licenciandos, por sua vez, hoje, somente vão ter conhecimento real da escola pública no momento de cursarem a disciplina estágio supervisionado.
(Excerto 8 – Memorial de Tadeu, p. 22)

EIXO 1

O que o sujeito chama de “saberes da experiência” toma maiores proporções em suas reflexões na narrativa e enfatiza o fato de que atualmente essa problemática ainda persiste, pois muitos formadores de professores nunca pisaram em uma escola pública, ou apenas o fizeram no momento do estágio supervisionado na graduação. A sua **relação com o saber**

matemático e a importância de refletir sobre a formação de professores (caracterizando a escolha pelo eixo 1 de análise) determinaram direções em sua trajetória profissional, que, junto das experiências que acumulou e que conscientemente declara terem sido fundamentais para sua constituição e desenvolvimento profissionais, afirma:

Em julho de 1976 conclui o meu curso de graduação e posso afirmar que as minhas experiências como feirante, discente, monitor da disciplina Álgebra Linear e professor do ensino Fundamental e Médio, ainda enquanto aluno na graduação, me ajudaram a ser o professor que sou hoje. Afirmo que estas experiências me proporcionaram uma etapa importante para o meu desenvolvimento profissional.
(Excerto 9 – Memorial de Tadeu, p. 23)

EIXO 4

A tomada de consciência do sujeito, ao estabelecer a reflexão no memorial, pelas **múltiplas influências que sua atividade profissional sofreu** ao longo dos anos revela uma reflexão identitária desenvolvida a ponto de reconhecer a complexidade dos processos que, enquanto profissional, pode vir a sofrer até que se desenvolva. Isto justifica nossa escolha pelo excerto 9 pertencente ao eixo 4 de análise.

Esse ciclo adquire uma mudança quando da sua primeira experiência como professor do chamado “terceiro grau”, que ocorreu 15 dias após a sua formatura como professor licenciado em Matemática, onde muitos dos questionamentos que ele realizava enquanto era aluno do curso de licenciatura, se transformaram em ações docentes na oportunidade de atuação como professor do curso, sobretudo por poder promover reflexões acerca do ensino da Matemática, e não apenas limitar sua discussão ao objeto de conhecimento (Matemática). Neste contexto, relata um episódio no qual pode-se tomar o seguinte destaque:

Nesta turma em particular, fui procurado por um aluno do curso de medicina que solicitou a minha compreensão, pois não poderia cumprir a frequência mínima de 75% na disciplina em função de estar fazendo estágio no mesmo horário, e gostaria de fazer somente as provas uma vez que ele precisava dos créditos para concluir o seu curso. Naquele momento, como todo iniciante, achava que teria de respeitar as normas e ainda tinha como complicador o fato de ser professor colaborador, cujo contrato poderia ou não ser renovado caso chegasse ao conhecimento da direção do departamento a liberalização da presença do aluno. No entanto, acordei com o aluno de que eu o liberaria das frequências desde que ficasse na primeira fila nos dias das avaliações, o qual de pronto concordou, tendo sido aprovado.
(*Excerto 10 – Memorial de Tadeu, p. 25*)

EIXO 2

A reflexão a que nos propomos a respeito desse excerto é a seguinte: por que ele aponta esse fato como marcante? Por que este acontecimento de sua vida profissional foi eleito para ser colocado na sua narrativa de memorial? Ele mostra seus anseios, seus medos enquanto professor iniciante e contratado, mas ao mesmo tempo reflete uma sensibilização para situações nas quais é preciso rever as normas, readaptar os conceitos e fazer acordos e negociações. A experiência adquirida pelo sujeito até aqui foi decisiva nesse momento, uma vez que já havia passado por situações semelhantes, nas quais precisou de compreensão. Além de ter consciência das dificuldades que as vezes as pessoas passam para conseguir concluir seus cursos de graduação, uma vez que também passou por isso, entrelaçando suas experiências com as dos outros, gerando reflexões e tomadas de decisões.

Dubar (2009) enfatiza a existência **de crises** como não apenas importantes para a constituição identitária de um sujeito, mas momentos nos quais a identidade passa a se constituir, naquela situação, no momento em que o indivíduo se depara com a necessidade de tomar uma decisão ou refletir em busca de um equilíbrio entre o que precisa ser feito e o que é possível naquele contexto, as identidades se reafirmam nessa narrativa como biográficas, subjetivas, complexas e situacionais, daí nossa escolha pelo excerto 10 ser classificado no eixo 2 de análise.

Academicamente, um momento foi considerado como decisivo para sua atuação profissional, a opção pelo curso de Mestrado. Com vistas à melhoria do ensino em Ciências e Matemática no estado do Pará, seu maior desafio após o retorno, junto com sua esposa, foi exatamente mover ações em prol dessa causa. A pesquisa de mestrado voltada para “O ensino de Matemática para a autonomia intelectual do aluno” reflete a preocupação e o comprometimento do sujeito em corresponder suas ideias aos planos de ação profissional.

Além da pesquisa de mestrado, algumas experiências que o sujeito denomina “experiências administrativas” reúnem uma série de acontecimentos determinantes para o seu entendimento profissional e acadêmico. Como coordenador do curso de Ciências, enfrentou alguns obstáculos na reformulação do mesmo, uma vez que sua preocupação enquanto coordenador sempre foi transformar a perspectiva do curso em algo que preparasse os licenciandos para atuar no ensino das ciências para a educação básica, o que não ocorria, ainda que isso já estivesse sido discutido em reuniões com os professores atuantes no curso. O sujeito expressa uma falta de valorização pelos próprios docentes em relação ao entendimento do curso. Este fato ocasionou a insustentabilidade da manutenção do curso, decorrida de um episódio de concurso promovido pela Secretaria Municipal de Educação, no qual não foram aceitas as inscrições de alunos oriundos do curso de Licenciatura em Ciências, ocasião em que resultou no pedido de extinção do curso pelo sujeito enquanto coordenador, solicitando o remanejamento de todos os alunos matriculados para uma das opções possíveis (Licenciatura em Química, Física, Matemática ou Biologia).

Tomando como exemplo essa ocasião, desde o início do relato desse profissional, ele expressa como anseio e objetivo profissional, fazer algo para mudar e melhorar a educação no Estado do Pará. Esse episódio evidencia que em determinados momentos, ele precisou tomar decisões que faziam exatamente isso, assumiu cargos administrativos que conferiam a ele o poder de decidir e intervir pela condução da educação por meio da estruturação das licenciaturas e dos cursos de formação de professores, sempre lutando por aqueles que estavam em formação e suas consequências nas salas de aula da educação básica.

Observo que a linha de “construção” profissional desse sujeito, a partir de sua narrativa, não é linear. Ela não ocorre de forma “natural”, com uma sequência de acontecimentos que foram diretamente levados uns aos outros. Há diversos contextos interferindo em um, a complexidade (MORIN, 2002) dos “eventos”, sua constituição pessoal, seus valores familiares, políticos e profissionais não se constituíram de forma isolada (DUBAR, 2009) até este momento da narrativa. Estiveram sempre dialogando e, em determinadas situações, um prevaleceu sobre o outro para atender às demandas que a vida o trouxe.

Uma consolidação de seu trabalho em prol dos cursos de licenciatura pode ser observada a partir da assunção da direção do Centro de Ciências Exatas e Naturais, quando foi eleito a partir do lançamento de metas relacionadas à valorização do curso de licenciatura, uma vez que não era considerado pela Universidade como um curso de graduação, refletindo, aí, sua luta com vistas à valorização docente.

Em junho de 1986 fiz a defesa na plenária pedindo a mudança do artigo argumentando a necessidade de valorização dos cursos de licenciatura, pois parte significativa dos alunos usava a licenciatura para acelerar outro curso e/ou conseguir licença provisória para ensinar no sistema escolar e; necessidade de correção da incoerência sobre a distinção entre curso de graduação e de licenciatura, pois a forma descrita não considerava os cursos de licenciatura como de graduação. A alteração foi aprovada e o artigo ficou com a seguinte redação: “É vedada a realização simultânea de dois cursos de graduação na Universidade”. Foi mais uma etapa vencida em defesa dos cursos de Licenciatura, em prol do professor e da educação.

Posso afirmar, com certeza, que a minha participação e o meu envolvimento como professor orientador, como coordenador e professor do curso e, acima de tudo, como alguém que estava junto com os alunos e acreditava neles, contribuíram decisivamente para o meu desenvolvimento como profissional da educação, dando-me a certeza da importância do educador acreditar no aluno e valorizá-lo e, acima de tudo, acreditar naquilo que, como professor, considera ser o melhor. Portanto, trabalhar no sentido de fazer com que os alunos de uma licenciatura não valorizada na própria universidade, e até mesmo por alguns alunos do próprio curso, percebessem que eram peças fundamentais no processo de aprendizagem era um dos meus propósitos. Quem sabe a experiência vivida por esses alunos não poderia se tornar um fator positivo quando estivessem atuando como professores, independentemente do nível de ensino em que viessem a atuar.
(Excerto 11 – Memorial de Tadeu, p. 49)

EIXO 4

Este excerto retrata fortemente o **envolvimento do sujeito com as causas sociais que motivaram suas ações profissionais** (caracteriza o eixo 4 de análise) no campo do ensino de Matemática, materializando-se em ações institucionais que beneficiavam diretamente os futuros professores de Matemática, bem como indiretamente refletiam no comprometimento como ensino no Estado do Pará anunciado desde o início de sua carreira neste memorial.

O excerto 11, além de relatar uma luta em busca da profissionalização docente, ele se consolida como alguém que conquistou profissionalmente algo pelo qual sempre almejou. Esse excerto, aos nossos olhos, evidencia um comprometimento e coerência profissionais trazidos desde o início de sua história descrita na narrativa. A importância de acreditar, de se fazer humano, estar próximo daqueles aos quais atende enquanto docente ou coordenador, advém de suas experiências tanto pessoais quanto profissionais, vislumbrando resultados imediatos, na reformulação dos cursos de licenciatura, bem como efeitos indiretos na educação básica, uma vez que enxergava a possibilidade de promover, nos futuros professores, mudanças de atitudes que poderiam ser sentidas nos demais níveis de escolaridade em que fossem atuar. Por fim das atividades administrativas, o sujeito reconhece como fundamentais as aquisições de

experiências nessa natureza, para seu desenvolvimento profissional, uma vez que elas possibilitam travar lutas em prol da defesa dos professores e de sua boa formação profissional. Ainda assim, reconhece que tais experiências conferem certo desânimo para a atuação docente, considerando que só foi possível reerguer-se novamente quando saiu em busca do que considera “desenvolvimento profissional” na perspectiva do curso de Doutorado.

Há uma observação a ser feita com respeito a esse termo utilizado pelo sujeito que narra: o desenvolvimento profissional ao qual se refere, vem sendo citado desde o início da narrativa, mas nesse momento, ao se referir à partida para o curso de Doutorado, ele reconsidera o desenvolvimento profissional como se consolidando nesse fato, o que pode-se considerar como uma lacuna no seu próprio entendimento acerca de seu desenvolvimento profissional, o que nos permite confrontar o entendimento pessoal do sujeito acerca de sua trajetória profissional com o que eu, enquanto pesquisadora, posso concluir com base em sua narrativa. Está claro para nós, que o desenvolvimento profissional deste sujeito não iniciou em sua partida para o curso de doutorado, e sim se consolidou possivelmente no encerramento de um ciclo com atividades administrativas e o início de outro, que inaugura uma nova fase de aprimoramento acadêmico e intelectual, o que pode ser percebido no excerto:

Concluo esta parte do memorial afirmando que ter participado de todas atividades oferecidas pelo programa do doutorado, contribuiu fundamentalmente para minha constituição como professor formador de professores. A participação do grupo do PRAPEM foi de fundamental importância para consolidar a posição por mim já assumida antes do ingresso no doutorado sobre a importância do trabalho em grupo e colaborativo. Eu cheguei à Unicamp convicto em fazer somente o estágio no grupo do Prof. Dario, no entanto no final do 1º período de estada no grupo PRAPEM e contaminado pelo ambiente acadêmico eu já estava repensando a ideia inicial de não fazer o doutorado.
(Excerto 12 – Memorial de Tadeu, p. 75)

EIXO 1

As escolhas acadêmicas realizadas no decorrer da trajetória, às vezes de forma inesperada ou não planejada, **refletiram diretamente na percepção do sujeito sobre si mesmo e sobre suas práticas docentes.** Uma ocasião oportuna acabou convergindo para que ele decidisse entrar no curso de Doutorado, o que justifica nossa escolha pelo excerto 12 para o eixo 1 de análise.

No retorno a Belém, ao término do curso de Doutorado, o sujeito, em busca ainda, de seu “sonho de melhorar a formação dos professores que ensinam matemática nas séries

iniciais”, abraçou a oportunidade de desenvolver e implantar o curso de Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática na Universidade Federal do Pará, o que representaria, nesse momento, uma conquista profissional, pois havia nesse momento, a possibilidade de dar o enfoque almejado na perspectiva do **ensino**. Dessa forma, instituiu-se o curso de Mestrado, ainda em situações de precária estrutura, onde foram necessárias muitas concessões e até mesmo aulas ministradas sem serem inseridas nos planos de trabalho dos docentes do curso e outras dificuldades até que o curso de Doutorado em Educação em Ciências e Matemática também pudesse ser implantado e tomasse maiores proporções e se estruturasse na Universidade.

Em seguida, com não menos dificuldades, foi instituído o curso de Licenciatura Integrada em Ciências, Matemática e Linguagem, ocasião na qual foi fundado o Instituto de Educação Matemática e Científica / IEMCI. Algumas conquistas são relatadas pelo sujeito da narrativa como forma de alcance profissional que nos remetem à reflexão acerca de sua identidade docente. Um ponto interessante é observar que, desde o início de sua trajetória, este profissional foi motivado por um conjunto de inquietações que vieram se transformando em oportunidades e acontecimentos que o constituíam e, ao mesmo tempo, o faziam constituir sua trajetória de forma integrada e complexa.

A produção acadêmica nesse período também é um ponto relevante em sua trajetória, no qual ele elenca um a um de seus orientandos de Mestrado desde que o curso foi fundado na Universidade Federal do Pará, até a data da elaboração da narrativa, mantendo sua característica de envolvimento pessoal com os sujeitos que, de forma direta ou indireta, estiveram presentes em sua vida profissional, manifestando respeito e reconhecendo influências que recebeu e que exerceu sobre pessoas, lugares e fatos.

Os dois últimos excertos evidenciam situações as quais o sujeito ergue uma espécie de “varal” histórico, “pendurando” acontecimentos específicos que determinaram de forma direta em sua constituição identitária. O título social “formador de professores” também é um título que, em nossa interpretação, ele considera como constituinte de sua pessoa, de sua identidade pessoal, dada a importância atribuída por ele desde o início da narrativa. Cada indivíduo, segundo Dubar (2009), possui várias identidades no sentido das posições em categorias oficiais, como por exemplo, a de “formador de professores” é uma identidade expressa pelo sujeito, mas que sozinha, não o define, dada a posta complexidade do termo, já discutida neste texto. De fato, tudo depende dos cenários nos quais se desenvolvem o que Dubar (2009) chama de “jogos de identificação” (DUBAR, 2009, p. 239), que associam linguagem e atualizações do vínculo social, que, na narrativa desse sujeito, se alternam, se (re)constróem em diversos momentos e episódios de sua trajetória profissional.

Análise do Memorial de Renato Borges Guerra

“Como organizar um conjunto de saberes matemáticos designados para o ensino de modo a torná-los compreensíveis para quem ensina (e aprende) matemática?” Esta é, possivelmente, a essência da narrativa de Renato. Ele considera que esse questionamento foi gestado e desdobrado ao longo de toda a sua trajetória profissional, de forma complexa, mas somente no curso de doutorado ele se tornou suficientemente problemático a ponto de assumir a formação de professor de matemática, determinando sua vida acadêmica até a data da redação da narrativa. Sobre esse questionamento, o sujeito vem a dizer que:

[...] foi gestado e desdobrado em outros questionamentos ao longo do tempo e não aconteceram por obras do acaso. Parece-me que a origem não se deu como aluno da escola básica e tampouco em meus primeiros passos como aluno universitário. Essas sementes questionadoras me foram plantadas nas encruzilhadas das trilhas que fui levado a construir, em caminhos rústicos e tropeços inesperados, ora como professor particular, ora como professor formal, fomentadas em conversas de esquina com transeuntes sensíveis, se assim posso dizer, sobre as questões ditas pedagógicas. (Excerto 1 – Memorial de Renato, p. 5)

EIXO 2

A existência de uma **inquietação profissional** provoca, no sujeito, questionamentos sobre suas práticas e formas de pensar a profissão e as questões pedagógicas. Estas pequenas **crises** ficam claras na narrativa do sujeito ao citar “caminhos rústicos e tropeços inesperados” em sua trajetória profissional, daí a nossa seleção do para o eixo 2 de análise.

A percepção da importância das crises como elementos deflagradores de reflexões que podem vir a constituir identidades profissionais se reforça neste excerto, uma vez que, não só percebida por quem lê ou analisa o memorial, ela também é conscientemente identificada pelo sujeito que o escreve, ao nomear os momentos mais difíceis ou inesperados de sua trajetória como professor.

A narrativa de Renato também traz, logo no título, um ponto importante: ele anuncia aquela narrativa não como sua trajetória, mas uma trajetória possível de formação. Isso significa que outros caminhos podem ter sido (ou foram) trilhados, se observados por outras perspectivas, ou escritos com outros objetivos. A questão que emerge daí é exatamente a da complexidade de uma história pessoal, ou profissional, regada de infinitos detalhes que até a memória de quem narra pode trair, falhar, ressignificar, interpretar e consolidar (MORIN, 2012).

Não me deparo, no entanto, com essas características de forma negativa, aliás, embora apenas esse sujeito tenha anunciado sua narrativa desta maneira, tenho a consciência, enquanto

pesquisadora, que toda narrativa, considerando um entrelaçamento entre as ideias de Morin (2012), Bolívar (2006), Bauman (2001) e Dubar (2009) é uma narrativa possível para o momento específico no qual se narra, levando em consideração diversos aspectos que podem influenciar nela, desde o objetivo até fatores pessoais.

É exatamente partindo desse pressuposto e tendo consciência da complexidade de interpretar um sujeito nos termos de sua narrativa que optei, e ressalto, por nos delimitar à análise do memorial, uma vez que aprofundar as interpretações, compondo-as com entrevistas ou demais “mergulhos” nas profundezas da consciência dos sujeitos, nos levaria a um trabalho que foge de nosso objetivo, reforçando que a busca pela constituição identitária nessa pesquisa se dá exatamente pela caracterização da análise documental presente no memorial formativo redigido e narrado por eles. Entendo, assim, conforme já discutido, que a (uma) identidade profissional também se constitui à medida que o sujeito narra sua trajetória (BOLIVAR, 2006; DUBAR, 2009), ainda que seja também, uma das possíveis identidades de um sujeito.

São dois argumentos concisos levantados pelo sujeito desta narrativa que justificam a opção pelo caminho de “uma trajetória possível”, que considero importante destacar na análise de seu memorial: o primeiro está relacionado à opção teórica feita pelos autores Chevallard e Bourdieu para orientar sua escrita narrativa. Isso presume que poderiam ter sido outros, mas a opção feita por estes é que determina, portanto, um caminho possível, já que no decorrer de uma trajetória profissional, certamente, o sujeito se deparou com outras opções teóricas que poderiam ter sido elencadas para redigir uma linha história profissional. Além disso, o sujeito entende e concorda com os autores citados, que a atividade matemática é uma “atividade humana situada que se realiza no interior de instituições concretas e que pode ser descrita em termos de situações de um sentido amplo” (Memorial de Renato, p. 8). Esse é um dos pilares de seu entendimento profissional trazido na apresentação da narrativa, cujo contexto teórico assumido por ele implica que falar da trajetória de vida escolar de uma pessoa, por exemplo, é falar de um sujeito de uma instituição, e não de uma pessoa:

As instituições e grupos sociais proveem a inculcação, ou a incorporação, à pessoa de subsistemas de práticas e percepções, que são parte de um sistema social ainda maior, que se influenciam mutuamente.

Nesse pensar, como pessoa, sou uma multitude de sujeitos de diferentes instituições que influenciam minhas práticas com matemática. Vivi em diferentes instituições desde a escola básica e superior em diferentes modalidades, entre elas as escolas de engenharia na graduação e pós-graduação, até a família e outros espaços sociais que me causam sentimentos de pertencimento, mesmo que não os tenha percebidos, em práticas com matemática. (Excerto 2 – Memorial de Renato, p. 8 e 9)

EIXO 3

Desse excerto que traz claramente uma **auto definição do sujeito**, como uma **reunião de diversos outros sujeitos diferentes** (BAUMAN, 2001), que pertencem a instituições diferentes (profissionais e pessoais) e que definem nele, um modo de exercer suas práticas formais e informais, e por fim, “práticas com matemática”, surge o segundo argumento sobre a sua trajetória possível de formação docente: é exatamente na existência de diferentes instituições, simultâneas ou não, que se influenciam mutuamente, que o sujeito se constitui de forma a considerar a dinâmica das práticas exercidas em cada uma delas em busca da produção da coerência de sua narrativa (e identidade). Isto justifica a seleção do excerto para o eixo 3 de análise.

Renato organiza seu memorial enumerando “trilhas”, as quais considera, ao nosso olhar, como ciclos, ou momentos significativos, que vislumbram uma definição possível para sua trajetória profissional. Na apresentação, faz uma colocação pontual de conceitos e significados do seu entendimento sobre diversos pontos relacionados a sua profissão, como seu questionamento norteador, o que considera como tarefa fundamental do professor para ensinar, obstáculos enfrentados na docência e no ensino da Matemática, currículo da Matemática escolar, dentre outros pontos determinantes.

Absorvendo para minha análise, essa organização, encontro a possibilidade de selecionar os próximos excertos da narrativa de Renato com base nas trilhas que situa sua trajetória, uma vez que ele atribui a elas uma consciência de “levar-se ao encontro de” algo que o projetou profissionalmente, de certa forma, nos auxiliando a compreender sua trajetória.

Em sua “trilha 1”, a do professor particular de matemática, Renato se deparou com alguns aprendizados, relatado a exemplo deste excerto:

[...] nessa atividade de professor particular eu encontrei diferentes organizações matemáticas sobre um mesmo objeto matemático que me levaram a uma “taxionomia”, sem critérios claros, de mais ou menos adequadas para o ensino do objeto matemático considerado. Em generalidade, para mim, havia deixado de considerar imutáveis as organizações matemáticas, com as que eu estudara como aluno, sobre um dado objeto matemático. Não em relação ao objeto matemático em si, mas em relação às metáforas que nos davam a impressão de tornar o objeto acessível ao aluno. (Excerto 3 – Memorial de Renato, p. 11)

EIXO 1

Neste excerto, claramente identificado para o eixo 1 de análise, por conter **relações do sujeito com o objeto matemático**, fica claro o envolvimento entre os saberes docentes que o sujeito desenvolve em uma atividade específica de sua profissão (as aulas particulares) e a relação que ela lhe fez estabelecer com o próprio objeto matemático, o que o influenciava diretamente. Passou a rever certezas adquiridas na graduação sobre tais objetos e sofreu transformações que o levaram a questionar suas formas de agir profissionalmente, ao ter “deixado de considerar imutáveis as organizações matemáticas” e “em relação às metáforas que nos davam a falsa impressão de tornar o objeto acessível ao aluno” (Excerto 3, Memorial de Renato). As experiências no exercício dessa atividade docente do sujeito basicamente trouxeram a ele novidades no que diz respeito ao encontro com novas organizações matemáticas sobre um dado objeto matemático, distintas daquelas já conhecidas por ele em outras instituições, como a escola. Suas organizações didáticas iam se modificando e se adequando à medida que novas demandas (dificuldades de alunos, contato com novos livros didáticos, etc.) vinham surgindo e emergia, no sujeito, sempre a necessidade de adequar o saber para ser ensinado. Possivelmente esse tenha sido o principal ponto de aprendizado desta experiência narrada pelo sujeito. Ele considera que essa atividade como professor particular foi uma “amante difícil de largar”, um ciclo difícil de romper, e muito gratificante.

A trilha 2, como aluno da graduação, trouxe muitos questionamentos e foi definida também por questões econômicas. Dubar (2009) problematiza os aspectos econômicos como fatores determinantes para a constituição identitária, pois podem servir como desencadeadores de crises, nas quais o sujeito se constitui. Como aluno do curso de Engenharia Mecânica, em determinado momento, não foi mais possível continuar exercendo as atividades como professor de matemática na Secretaria de Estado de Educação, o que motivou o sujeito a migrar para o curso de Licenciatura em Matemática, de forma não resistente, podendo, assim, continuar exercendo suas atividades docentes.

Segundo sua narrativa, o sujeito se sentia livre nesse momento para elaborar suas organizações matemáticas para o ensino de determinado conteúdo, e assim o fazia, assumindo não ter qualquer fundamentação teórica ou pedagógica para tal, era tudo feito como uma reunião de reflexões e ideias, organizadas ou não, com base em suas experiências como professor particular, aluno do ensino médio, professor da SEDUC, etc.

O curso de Licenciatura em Matemática trazia muitas reflexões acerca do que se deveria ser ensinado, e como. Dadas as reflexões anteriores já explicitadas pelo sujeito em sua narrativa, o que mais o inquietava era sobre compreender “que matemática era essa, da escola?”. Enunciando o “encontro com a matemática da matemática”, que se deparava com a então conhecida “matemática da engenharia”, tinha certeza que não era a mesma “matemática corrente nas escolas”. Tal questionamento pelo qual também se debruça até os dias atuais, o que é possível perceber que é parte do questionamento essencial do início de sua narrativa.

A essência do curso de Licenciatura em Matemática se caracterizava pelas demonstrações e os professores se consolidavam na área a partir dessas práticas, eram reconhecidos profissionalmente pelo que o sujeito chama de “arrogância professoral” identificada em muitas práticas associadas ao tecnicismo das demonstrações e afins. Além disso, transformar um problema matemático em equação é um outro ponto de destaque de sua trilha de graduação, pois não parecia simples fazer aquilo, nem sob a existência de possíveis técnicas, que, quando aliado à necessidade de ensiná-las na educação básica, tornavam-se experiências mais desafiadoras ainda.

Naquele momento, enquanto professor da escola básica e ainda recém-ingressado na licenciatura, ainda existia em mim o aluno de engenharia que via o demonstrar de teoremas e proposições como coisa dos matemáticos, sempre distantes e não alcançáveis. O que me interessava eram os problemas que podiam ser equacionados com a matemática que permitisse encaminhar soluções.

A razão para isso eram as tarefas de resolução de problemas julgadas sempre possíveis de serem equacionadas se o sujeito “soubesse interpretar”. As tarefas mais simples desse gênero sempre são apresentadas como o fazer de uma tradução para a matemática de um texto dado e que isso sempre é possível. Mas, em geral, se mostrava quase impossível, senão impossível, aos alunos e algumas vezes até aos professores.

(Excerto 4 – Memorial de Renato, p. 16)

EIXO 1

Este excerto apresenta fortemente a ideia da **relação do sujeito com a Matemática**, o que nos permite classificar o excerto 4 no eixo 1 de análise. O que se percebe é que, para este

sujeito, suas ações e percepções na constituição profissional foram pautadas de maneira significativa no seu entendimento sobre a Matemática. Nesse excerto, observa-se, também, o entrelaçamento entre sujeitos que compõem o sujeito da narrativa: o estudante de engenharia e o estudante de licenciatura, já atuante como professor, interagindo em uma única situação para tentar interpretá-la e ressignificá-la (BAUMAN, 2001; DUBAR, 2009).

As trocas de experiências dentro do ambiente do curso também foram de grande contribuição para as reflexões sobre as práticas exercidas como professor. Vez ou outra, um aluno do curso levantava questionamentos a respeito do ensino ou provas de teoremas que até então não haviam sido discutidas ou encontradas em bibliografias. Isso fazia com que se instalasse um ambiente de construção de respostas a questões práticas correntes em sala de aula, envolvendo História da Matemática ou argumentos da matemática superior até então desconhecidos pelos alunos em discussão, tornando possível o estabelecimento de novas relações com o saber, o que também é assunto das discussões e produções acadêmicas do sujeito nos dias atuais.

As reflexões e questionamentos foram amadurecendo no decorrer do curso de Licenciatura, mas compreender como a matemática deve ser ensinada, e que matemática era essa, sempre pairou na cabeça desse sujeito, envolvendo assuntos como currículo escolar, Didática da Matemática, Modelagem Matemática, dentre outras. Fica claro observar isso no trecho:

*“Começava a me tornar um professor que construía sua própria prática. Embora com olhar matemático ainda limitado, eu buscava nos estudos da matemática dos matemáticos, das trocas de experiências com os colegas e com os professores de curso, os subsídios para que pudesse construir, ainda que de modo imaturo, uma compreensão que pudesse dar certa unidade teórica para os objetos da matemática da escola.
(Excerto 5 – Memorial de Renato, p. 23)*

EIXO 3

A busca evidente do sujeito por uma constituição identitária (ainda que não nesses termos) pautada na prática docente, pode ser interpretada, neste momento, a partir da relação do sujeito com seus colegas (**relação com o outro** – eixo 3 de análise), visando a troca de experiências com seus pares e professores do curso.

Ao final do curso de graduação, narra o sujeito “a pedagogia matemática estava em mim”. Experiências como monitor de disciplinas no curso também muito influenciaram para que seu modo de ensinar na educação básica pudesse atravessar um limite entre o que ele

conhecia como matemática da matemática e a matemática escolar, que, ainda que não soubesse exatamente delimitá-las, tentava agir de forma a equilibrá-las em busca de um ensino satisfatório, ainda que imaturo. Considerando que “há práticas que só fazem sentido em seu campo de práticas” (Memorial de Renato, p. 23), fazer a matemática adquirir sentido no mundo real para ser ensinada na educação básica, atendendo a uma necessidade da Pedagogia, tornava-se desafiador a cada dia. Na trilha do ensino superior, alguns encaminhamentos foram se modificando, mas refletir sobre o que se iria ensinar passou a fazer parte de seu conjunto de práticas profissionais.

Observo, a partir dessa reflexão do sujeito, que, cada vez mais, as suas experiências iam gerando novos questionamentos, que partiram de um questionamento inicial, novos desafios e isso ia movimentando o que chama de conjunto de práticas profissionais. Embora o sujeito procure se delimitar ao campo de práticas profissionais, é possível perceber em determinados momentos de sua narrativa, a influência de aspectos pessoais, por exemplo, o que nos permite interpretar sua trajetória de maneira convergente ao que evidenciam Morin (2012) e Dubar (2009).

O encontro com a matemática aplicada marca a trilha 3 da trajetória profissional desse sujeito no magistério superior. Imediatamente após a conclusão do curso de Licenciatura em Matemática foi contratado como professor da Universidade Federal do Pará, dada a carência de profissionais da área para tal atuação, e sua experiência como monitor da disciplina de Álgebra Linear certamente foi decisiva para isso. Os constantes desafios para a atuação docente continuavam a surgir e a necessidade de aprimoramento para atribuir qualidade às aulas se uniu à oportunidade de o sujeito cursar uma disciplina em um programa de pós-graduação em Geofísica, relacionada com análise linear, no intuito de criar condições de que favorecessem aos seus anseios por elaborar organizações de saberes para o ensino de Matemática.

Esse contato com a Matemática aplicada foi de grande valor para suas atividades docentes e passaram a ganhar sentido na medida em que o sujeito passou a perceber a possibilidade de articular diversos discursos e conteúdos matemáticos como um só:

A sofisticação de um discurso matemático que dava conta de vasto campo de diferentes objetos matemáticos, generalização que me parecia muito mais ampla do que havia estudado nas disciplinas de graduação, me encantou por exhibir um modo de pensar esses objetos como um único objeto. A economia mental era assustadoramente fantástica.

Além disso, foi-me revelado o caráter de ferramenta poderosa capaz de fazer a matemática ganhar sentido em contextos concretos das ciências aplicadas. Isso fez com que, quase de modo natural, eu conseguisse encontrar o sentido da matemática aplicada nas disciplinas que eu ensinava na graduação, como Cálculo e Álgebra Linear.

Essa unidade dava certa liberdade para organizar o ensino de alguns objetos na universidade. No ensino médio, me trouxe também liberdade por me disponibilizar um domínio teórico que me permitia engendrar os objetos de ensino para tornar o meu ensino compreensível, senão explicitamente para os alunos, para mim, orientando os caminhos que eu podia tomar no ensino de matemática para uma dada série.

(Excerto 6 – Memorial de Renato, p. 36)

EIXO 1

A forma como Renato buscou seu desenvolvimento na profissão veio se constituindo fortemente na relação com a matemática. Ele parecia encontrar nela as respostas que buscava para suas práticas docentes, seus anseios e questionamentos sobre o ensino de matemática. A sua **relação com o objeto matemático** é, portanto, marcante em sua trajetória profissional, o que nos motivou a selecionar este excerto para o eixo 1 de análise. O excerto 6 reúne algumas contribuições que o contato com a matemática aplicada materializado no curso da disciplina no Programa de Pós-Graduação de Geofísica promoveu para as atividades docentes do sujeito. Era notável seu anseio, desde o início de sua carreira, pela elaboração de organizações de saberes que conduzissem suas aulas de forma diferenciada dos textos prontos dos livros didáticos e que parecessem fazer mais sentido para ele ou para o aluno. Enxergar diversos conteúdos matemáticos como um único, possibilitava ao sujeito elaborar ideias que eram mais fáceis de ser absorvidas pelos alunos e o tornavam, de certa forma, um professor mais completo.

É importante ressaltar que, neste momento, o sujeito já havia se tornado professor formador de professores de matemática, pois atuava nos cursos de Licenciatura em Matemática e de Engenharia. Dessa forma, nossas reflexões sobre este sujeito, já podem levar em consideração este contexto.

Os efeitos positivos dessa experiência adquirida foram sentidos tanto em sua atuação no ensino médio quanto no ensino superior, pois ele se constituía, nesse momento, como um

docente que conseguia prever questionamentos dos alunos do tipo “para que eu vou usar isso?” e assim, solucioná-los, apresentando justificativas de aplicações em outras áreas do conhecimento ou até mesmo na própria matemática. Isto conferia a ele um conforto para sua atividade docente, o que era suficiente para deixar claro para os alunos que estudar aquela matemática fazia sentido, e não se tornava imposição de “tem que estudar porque é necessário”.

No entanto, no ensino fundamental, por exemplo, não era tão fácil observar as aplicações de forma que se conseguisse gerar enquanto professor, uma aproximação da realidade daquelas séries, uma vez que a aplicação de determinados conteúdos se materializava por meio de uma matemática utilizada no ensino superior, e esse desafio perdurou até os dias atuais, de maneira que o sujeito passou a desenvolver pesquisas que também busquem solucionar esses questionamentos. Este excerto pode representar um exemplo de que anseios pessoais advindos de uma prática (docente) antiga podem coexistir por muito tempo até se transformarem em práticas engendradoras de mudanças (DUBAR, 2009). Nossa análise sobre esta trilha de percurso profissional nos permite compreender que encontrar o que podia dar razão para o estudo da Matemática mudou definitivamente as práticas docentes desse sujeito.

O início da trilha 4, marcada pelo encontro com a Matemática computacional no curso de Mestrado na Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, ratificou suas ideias acerca das contribuições que a matemática aplicada e agora, computacional, possui para o ensino da matemática escolar, ampliando o campo de aplicação dos objetos matemáticos devido ao encontro proporcionado com as práticas de geração de algoritmos e de métodos aplicáveis a diferentes situações. Para o sujeito, a matemática computacional apresentava respostas para questionamentos existentes no campo do ensino da Matemática. O uso de computadores e de calculadoras, por exemplo, para o ensino de matemática nas escolas tornou-se, para o sujeito, uma ferramenta de alto potencial nas escolas, mas isso não era reconhecido pela comunidade acadêmica e de professores das redes, que necessitariam de formação específica para lidar com tais ferramentas, assim como dominar a linguagem da matemática computacional.

Esse fazer proporcionava invariavelmente o encontro do computador com a matemática que nos levava ao encontro com a matemática computacional que pode encerrar dúvidas quanto ao uso de computadores e calculadoras em sala de aula. Aliás, as dúvidas quanto ao uso de computadores e calculadoras somente residem naqueles que não consideram no ensino questões concretas do mundo sensível com matemática. [...]

Nessas atividades exploratórias, o uso de computadores e calculadoras permitia experimentar intuições não possíveis de serem experimentadas com lápis e papel. Isso aumentava o meu poder matemático para enfrentar questões com matemática. Pena que essas atividades exploratórias com matemática computacional estejam tão distantes de nossas salas de aula. Essa ideia de aumentar o poder de aprendizagem pela simbiose homem-máquina (TIKHOMIROV, 1981) foi explorada em orientação de dissertação de Almeida (2006). (p. 42)

Quais os condicionamentos impostos pelo uso do computador sobre tal prática com tal objetos da matemática escolar? (p. 43)

A falta de conhecimento da matemática computacional tem levado a grandes equívocos quanto ao uso de computadores no ensino da matemática. (p. 44)

(Excerto 7 – Memorial de Renato)

EIXO 4

A caracterização deste excerto no eixo 4 de análise se dá por apresentar **relações do sujeito com o mundo**, na medida em que suas práticas profissionais e formas de enxergá-las sofrem **múltiplas influências** no decorrer do tempo, como a resistência enfrentada por profissionais da área com relação à inserção de tecnologias para o ensino de matemática, bem como a crença sobre o potencial que tais tecnologias teriam para responder a problemas enfrentados no ensino e na aprendizagem da Matemática, deflagrando questionamentos e delimitando ações profissionais específicas.

Para esclarecimento, para a seleção deste excerto reuni alguns trechos cronologicamente organizados no texto, mas não necessariamente consecutivos, que congregam a ideia da importância reconhecida pelo sujeito da utilização da matemática computacional para o ensino da matemática na educação básica. O que pretendo destacar com isso é que, embora este não tenha sido um feito de sua carreira no sentido de desenvolver práticas de forma direta em prol desta causa, este foi um fator motivador e decisivo para o futuro de sua carreira. Os conflitos que levaram o sujeito a buscar alternativas para solucionar o ensino da matemática estavam fora da chamada “matemática da matemática”, alçando voos em busca de soluções para seus anseios. Nesse momento de sua trajetória, o sujeito não nos parece se identificar como um professor de matemática, uma vez que não o menciona diretamente, no entanto, se insere em outros meios exatamente por estar sentindo necessidade de buscar

soluções para questões docentes ainda não respondidas em seu campo, o que representa atitudes que podem caracterizar a “identidade social” (DUBAR, 2009) de professor.

A trilha 5, marcada pelo curso de Doutorado na área de Engenharia na UNICAMP, permitiu ao sujeito o encontro com a Modelagem Matemática, no qual foi possível enxergar aplicações conceituais à sala de aula. Reconhece que falta, para as instituições docentes a arte da prática que faria da modelagem matemática de problemas em contextos reais, a possibilidade de um ambiente de aprendizagem com um fazer livre, com iniciativas de vários sujeitos em negociações entre as práticas com matemática disponível e a problemática enfrentada, pois assim fazem os engenheiros, que são grandes usuários da matemática. O sujeito enxerga, nesse contexto, uma migração de manipulações de conceitos e conhecimentos advindos da engenharia e que podem ser utilizados pelas instituições docentes para favorecerem o ensino da Matemática.

Absorvendo uma perspectiva de Dubar (2009), com o passar do tempo e das reflexões que o entrelace de ideias e áreas permite realocar na consciência do sujeito que narra, suas concepções a respeito do ensino vão se constituindo a ponto de reinterpretar as práticas docentes a partir das perspectivas que o contato com a engenharia e as ciências aplicadas o permitiu fazer. Dessa forma, assume que:

Essa forma de pensar não quer dizer que eu mudei meu “entendimento” sobre as atividades matemáticas, mas que o diversifiquei. Vejo hoje que existem outras matemáticas afeiçoadas às diferentes atividades humanas que não cabem ser justificadas ou compreendidas pelo estrito uso ou formulação de teorias de campo de atividades da matemática dos matemáticos. Para isso, adoto a terminologia práticas com matemática, em sentido próximo ao de praxiologias com matemática, de Chevallard (2005), usado para diferenciar das praxiologias matemáticas dos matemáticos.

Hoje tenho a compreensão de que as minhas experiências de formação não formal, como pesquisador do programa de pesquisa da engenharia com a TELEBRAS E ELETROBRAS, por exemplo, tiveram grande influência em minhas práticas docentes pela indisfarçável mudança sobre minhas construções de organizações matemáticas para o ensino.

Como sujeito de diferentes instituições, como professor dos cursos de engenharia, eu passei a dar sentido ao estudo da matemática por meio de problemáticas com matemática de grupos específicos das ciências aplicadas. Não me sentia mais teologicamente subordinado à matemática dos matemáticos.

(Excerto 8 – Memorial de Renato, p. 54 e 55)

EIXO 4

A diversificação do entendimento do sujeito sobre as atividades matemáticas e sua associação a **diferentes atividades humanas** que não necessariamente são objetos de estudo dos matemáticos, bem como o estabelecimento de novas epistemologias trazidas para seu campo de pensamento, além dos **múltiplos pertencimentos institucionais e as experiências não formais como professor ou alheias** a esta atividade e o reconhecimento enquanto profissional de que seu campo de atuação sofre **múltiplas influências** das demais áreas do conhecimento revelam a complexidade da caracterização de suas identidades, tornam possível a classificação deste excerto no eixo 4 de análise.

O sujeito conclui essa trilha de sua trajetória docente assumindo que suas concepções sobre ensino vêm sendo transformadas à medida que entra em contato com novas possibilidades e fontes de conhecimento (BAUMAN, 2001). Expressa maior liberdade e autonomia para lidar com as problemáticas do ensino de matemática, tendo exercido posteriormente ao curso de Doutorado, atividades no ensino superior pelo programa de interiorização da Universidade do Estado do Pará, seguindo da assunção de cargos administrativos (trilha 6), os quais trouxeram para o sujeito diversos aprendizados no âmbito do estabelecimento de relações e acordos dentro da Universidade, mas que revelaram a ele, as assimetrias da educação brasileira, decorrentes do baixo investimento em formação qualificada de pessoas para atuar nas diferentes regiões brasileiras.

O encontro definitivo com a formação de professores desse sujeito é marcada por sua chegada ao Núcleo Pedagógico de Apoio ao Desenvolvimento Científico, hoje Instituto de Educação Matemática e Científica (IEMCI). Suas atividades se iniciaram por convite de professores do Núcleo, com quem podia dialogar sobre formação de professores. O que definiu os rumos de suas práticas nessas atividades foi a possibilidade de experimentar o que havia acumulado em todos esses anos de conhecimento diversificado em sua formação.

O sujeito cita um exemplo no qual, em um dos cursos de especialização no qual atuou como docente, foi questionado por professores quanto a utilização de polinômios no ensino fundamental, uma vez que não vislumbravam necessidade de serem estudados. Tomando como desafio, decidiu abrir mão da bibliografia que havia planejado para aquela disciplina e propôs um estudo de polinômios a partir de uma organização matemática (com o qual o sujeito se identifica desde o início de sua trajetória) que considerasse aplicações que envolvem objetos além da matemática.

Escolheu contextos reais em práticas sociais possíveis do âmbito financeiro e desenvolveu o trabalho, no qual, um problema concreto de financiamento foi proposto pelos professores e modelado com ajuda do sujeito, revelando a necessidade de um aprofundamento

no estudo sobre polinômios tanto para o enfrentamento da questão proposta quanto para outros que surgiram no meio do caminho, também de aplicação naquele nível de ensino. E conclui sobre suas experiências nesse ciclo de atuação na graduação e na pós-graduação, onde pôde experimentar a diversificação de sua formação na formação de professores:

Em resumo, o ensino no curso de graduação para formação inicial de professores de matemática me levou ao encontro das epistemologias experimentais que movimentavam a história e a epistemologia da matemática, naquele momento, fortemente percebidas pela minha formação diversificada. As experiências com a engenharia matemática - exercício que há muito estava presente em minhas práticas - eram demandadas pelos professores nos cursos de especialização, o que me levou a incluir em meus possíveis, a engenharia matemática fundamentada em uma epistemologia matemática experimental. Isso me motivou a participar, de fato, do programa de pós-graduação mestrado em ensino de ciências e matemática instituído pelo NPADC. Nesse programa minhas experiências com a engenharia matemática fundamentada em uma epistemologia experimental muito me ajudaram a me inserir de fato como docente permanente desse programa [...].
(*Excerto 9 – Memorial de Renato, p. 69*)

EIXO 1

Este excerto destaca a influência de **escolhas epistemológicas** na prática do sujeito como professor formador de professores de matemática, o que justifica a classificação no eixo 1 de análise. A formação diversificada e experiências com engenharia matemática geraram no sujeito, o interesse por atuar na pós-graduação, definindo, não apenas, novas etapas de sua trajetória profissional, mas aspectos constitutivos de seu fazer docente, sua forma de pensar e, portanto, sua identidade.

A última trilha narrada por Renato traz sua experiência como docente do curso de Mestrado em Educação em Ciências e Matemática, onde anuncia um encontro definitivo com a Educação Matemática, depois de todo o passeio pela diversificação formativa que narra em sua trajetória. Nesse momento, inicia sua atuação como orientador de dissertação de mestrado, com uma temática trazida de sua época de estudante de mestrado, citada nesta seção do texto: a resistência por parte de professores de licenciatura em Matemática na UFPA à utilização de computadores. Sucederam-se encontros teóricos e epistemológicos que resultaram na produção de outras dissertações de mestrado ainda nesse percurso aliado às aplicações da matemática. No entanto, o que nos chama atenção, além da enumeração das experiências com diversas áreas

do conhecimento influenciando em sua constituição profissional e pessoal, é o sentimento de pertencimento que o sujeito evidencia no termo “como docente desse programa”. A partir daquele momento, sua constituição identitária era forte o suficiente para ele conseguir reunir todas as experiências anteriores a um sentimento de pertencimento a um grupo ou uma instituição (DUBAR, 2009).

No entanto, em determinado momento de sua narrativa, o sujeito emana uma reflexão acerca de sua identidade, que nos será útil para análise nesta pesquisa:

A minha identidade foi construída em meio ao fazer empírico da compreensão sócio-cultural que assume o indivíduo ora como agente, ora como sujeito, situado em uma cultura, em situações sociais, em que somente faz sentido falar de conhecimento, ou do indivíduo, através da atividade ou do contexto em que está situado. Talvez minha identidade, com essa compreensão última, tenha me levado ao encontro mais íntimo com a teoria antropológica do didático, e com outras correntes relacionadas com o olhar sócio-cultural das atividades matemáticas entendidas como conhecimento matemático.
(*Excerto 10 – Memorial de Renato, p. 73*)

EIXO 4

Neste excerto, o equilíbrio entre o fazer empírico associado a **existência de um contexto** o tornam sujeito e agente de sua vida e constituição identitária. As situações pontuadas pelo sujeito neste excerto evidenciam o caráter contextual do termo identidade e de sua constituição no que diz respeito a **um indivíduo e sua relação com seu meio** e suas práticas (DUBAR, 2009; MORIN, 2012; BAUMAN, 2001). Este excerto reúne muitas de nossas reflexões e aponta para a direção na qual estou caminhando nesta tese: a identidade sendo constituída no momento de uma narrativa, envolvendo diversos aspectos da vida de um indivíduo.

Para o sujeito, a identidade foi sendo construída no *fazer*, que proporcionou a ele uma compreensão sócio-cultural onde ele atua como agente e como sujeito, caracterizando o que Morin (2002) chama de complexo, que é tecido junto e possui uma retroalimentação de levar e buscar conhecimento com a prática e na prática. Isto justifica a inserção do excerto 10 no eixo 4 de análise.

Tendo considerado como “encontrado uma linha para seguir”, ideias e teorias com as quais tenha se identificado, à luz de Bourdieu e Chevallard, ainda que dentro de uma construção possível dentre outras, o sujeito revela, no momento de redação do texto de sua narrativa, uma

certa constituição profissional mencionando o termo “identidade” nos moldes de sua relação com o saber, encerrando, dessa forma, parte de sua narrativa:

Fui conduzido ao encontro, em definitivo, da relatividade do saber segundo o espaço social dos campos de prática, no sentido dado por Bourdieu (2013) sobre a noção de habitus e campo. Essas noções se encontraram e foram abrigadas por meu pensar latente sobre as práticas com matemática e os fizeram se sentir em casa. O conforto de receber um saber segundo minha identidade que se substancia em meus modos de vida, em minhas práticas e em meus jeitos de pensar.

(Excerto 11 – Memorial de Renato, p. 75)

EIXO 1

Mais tarde, independente de descobrir que ter doutores não dava garantias para um bom curso de graduação, notei que a política de gestão universitária privilegiava as unidades com doutores. O aumento de produção científica e a participação em projetos traziam recursos que, de algum modo, implicavam na melhor formação de grupos de alunos de graduação por meio da iniciação científica.

A política de formação deu certo, pois aumentou significativamente o número de doutores da Unidade acadêmica. Em particular, o Departamento de Matemática contava com quase sua totalidade de docentes doutores e doutorandos. Paralelamente a essa política, incentivei a participação de nossa Unidade no projeto de interiorização da UFPA, ofertando novos cursos de licenciatura no interior do Pará.

(Excerto 12 – Memorial de Renato, p. 56)

EIXO 4

Modos de vida, práticas e formas de pensar são evidenciadas neste penúltimo excerto da narrativa de Renato a partir de muitas experiências acumuladas e selecionadas para uma reflexão que ele se propôs a trazer materializada em uma narrativa de memorial. As **escolhas epistemológicas** (eixo 1 de análise) ficaram evidentes tanto no decorrer da narrativa quanto neste momento específico, no qual a tomada de consciência traduzida nas palavras do sujeito reflete a força das opções teóricas e práticas que acabou realizando para suas práticas profissionais.

Além disso, o excerto 12 faz referência aos **aspectos institucionais** que exerceram ou exercem influência das suas decisões profissionais. Isso caracteriza, segundo nossos eixos de análise, sua **relação com o mundo e a forma como fatos de maiores dimensões (macro) podem refletir na individualidade de um sujeito**, justificando a inclusão no eixo 4 de análise.

De forma contingente, nos permite observar e concluir em todo o texto que analisar a trajetória de um indivíduo considerando sua narrativa não é algo simples, demanda reflexão, exercício de observação e mapeamento de características que possam evidenciar o que estou buscando. A análise individual do memorial do professor Renato Guerra nos permite perceber uma característica marcante: as escolhas epistemológicas norteando a todo momento suas práticas.

Na próxima sessão deste trabalho, reflito sobre aspectos observados nas três narrativas que convergem para a investigação de em que termos se constitui a identidade profissional de professores formadores de professores de matemática.

Entrelaçando perspectivas: uma caracterização identitária possível à luz dos quatro eixos analíticos

Em condições iniciais, considero como evidente em todas as narrativas analisadas a presença da subjetividade. Tenho consciência do objetivo para o qual elas foram escritas, por sujeitos certamente dotados de uma parcialidade que buscava possivelmente “a melhor versão de si” para expor em um concurso de professor titular ou titular livre. No entanto, as identidades que emergem na narrativa não podem ser consideradas irreais ou inexistentes. Nosso objetivo ao olhar com acuidade os memoriais e selecionar os excertos era verificar naquele material existente, uma versão possível de um sujeito profissional, que se vê e é visto da maneira como escreve naquelas linhas.

Ainda que a parcialidade mencionada anteriormente me faça tender a desconfiar do que leio em uma narrativa como essas, é inevitável considerar a subjetividade que permeia cada um dos sujeitos, ora quando citam suas famílias, ora quando citam suas limitações financeiras, quando mencionam terceiros que consideram importantes para o rumo que uma situação tomou, quando observa-se o contexto e percebe-se o quanto ele determina formas de pensar e agir. Desta forma, dou início a esta discussão acerca da análise dos memoriais para tomar algumas conclusões com base nas leituras referidas até o momento desta pesquisa, considerando como posta e contínua a existência da subjetividade como condição de existência dos memoriais utilizados na pesquisa (DUBAR, 2009; MORIN, 2012; BAUMAN, 2001, 2005) e essa será a linha pela qual caminhei nas ideias desse texto.

A leitura e análise dos memoriais nos trouxe alguns pontos de convergência que foram explorados a partir dos excertos selecionados. O quadro 4 nos auxiliará a observar os dados

obtidos nas análises individuais de forma mais sistemática e ampla para esta discussão e, em seguida, inicio uma análise por eixos:

EXCERTOS RELACIONADOS AOS EIXOS DE ANÁLISE

Eixo	Iran	Tadeu	Renato
1	1, 7, 9, 10	8, 12	3, 4, 6, 9, 11
2	3, 4	3, 6, 10	1
3	2, 5, 6, 11, 12	1, 2, 4	2, 5
4	8	5, 7, 9, 11	7, 8, 10, 12

Quadro 4 – Excertos relacionados aos eixos de análise
Fonte: elaborado pela autora

Como pode ser observado no quadro 4, ideias predominantemente correspondentes ao eixo 1 foram observadas em 11 dos 36 excertos dos memoriais. Isto ratifica a relevância das relações dos sujeitos com objetos matemáticos ou mesmo com a Matemática, na constituição de suas identidades. Ao redigirem seus memoriais, atribuíram grande importância a elementos matemáticos e a forma como foram apreendidos, tratados e ensinados ao longo de sua trajetória.

Para a caracterização de uma possível identidade profissional de professores formadores de professores de matemática, a relação com a Matemática foi um fator observado de forma consistente na análise dos memoriais. Cyrino (2017), no levantamento realizado sobre as pesquisas no Brasil, não aponta direcionamento específico para este segmento de professores. Seu trabalho se concentra em analisar perspectivas identidades profissionais de PEM (professores que ensinam matemática). No entanto, não observei destaque aos professores formadores de professores de matemática.

Tratando-se da análise de memoriais de professores que prestaram concurso para professor titular/titular livre da Universidade Federal do Pará, observo, ainda, características específicas nas trajetórias desses sujeitos (apontadas nos memoriais), não observadas no levantamento realizado por Cyrino (2017), como a relação desses sujeitos com o objeto matemático; atribuímos tais diferenças ao fato de serem professores que atuam em um ambiente

específico cujas demandas epistemológicas, ao longo da vida profissional, foram preponderantes para a trajetória de cada um.

A característica singular da relação dos sujeitos com objetos matemáticos ou com a Matemática observada na análise dos memoriais como determinantes no processo de constituição de suas identidades profissionais nos permite alcançar o primeiro pilar que convergirá para nossos resultados para a produção desta tese.

O Eixo 1, na análise das narrativas dos três sujeitos por meio de seus memoriais, ficou claro em diversos momentos e dimensões dos textos. No caso de Iran, a dimensão cultural (DUBAR, 2009) permeou sua relação com o conhecimento matemático e envolveu suas escolhas acadêmicas, epistemológicas e teóricas ao longo de sua trajetória, tomando maior destaque na medida em que durante sua trajetória, ele passou a desenvolver um perfil de professor que se preocupava em investigar o entorno, a localidade, aspectos culturais daquela comunidade de pessoas para então pensar e desenvolver o ensino de matemática (Excerto 9, memorial de Iran). Em ambiente universitário, valorizou as relações estabelecidas com outras instituições, com outras áreas do conhecimento e com outros colegas que pudessem oferecer a ele, trocas de experiências e cultura (Excerto 1, memorial de Iran), uma vez que seu entendimento sobre o conhecimento matemático, como ele mesmo afirma, operava por “bricolagem” (Excerto 10, memorial de Iran), termo que representa uma das raízes do seu pensamento e de sua formação como pessoa, e que acabou migrando para o ensino e trazendo para suas experiências profissionais. Dessa forma, a construção de um pensamento complexo e diversificado, com base nas suas experiências como docente que opera por bricolagem, revela de Iran, seu modo de pensar e de agir profissionalmente hoje: *sua identidade*. Uma espécie de teia complexa de conhecimentos e possibilidades interdisciplinares traduz a relação do sujeito com o objeto matemático e com o conhecimento em si, que é objeto de seu trabalho enquanto formador de professores de matemática, especialmente materializando-se na pós-graduação e no desenvolvimento profissional dos docentes para cuja formação ele contribui. A caracterização identitária deste sujeito certamente, a partir da análise de seu memorial, tem como princípio esta construção epistemológica sólida e indissociável dos demais aspectos de seu pensamento. A identidade profissional é uma das manifestações do sujeito de forma mais ampla. Ouso afirmar que a perspectiva da interdisciplinaridade e uma certa consciência do objeto matemático e do ensino de matemática enquanto um corpo complexo de conhecimentos de diversas áreas é apenas uma das manifestações possíveis da forma como o sujeito pensa o conhecimento e o mundo de forma ampla e subjetiva. Foi possível perceber, desta maneira, que a dinâmica profissional proposta por Dubar (2009) está diretamente ligada com a identidade do

sujeito, mas a compreendo à luz de Morin (2012) onde ficou evidente a complexidade do que é tecido junto, o que caracteriza a indissociabilidade do sujeito profissional e dos demais sujeitos (Excerto 7, memorial de Iran) que podem vir a compor um indivíduo (Bauman, 2005).

Para Tadeu, a relação com o conhecimento matemático aparece em seu memorial em um movimento de certa forma, contrário, ao dos demais memoriais analisados. Considera sim, que o conhecimento matemático é importante para a formação de professores de matemática, mas não o suficiente para sua atuação em sala de aula (Excerto 8, memorial de Tadeu). Isto se deve, a partir de nossa interpretação, à valorização por parte do sujeito dos demais conhecimentos necessários para a complexa atividade docente, como: conhecer a realidade das escolas públicas, dispor de recursos diversificados para o domínio das metodologias de ensino de matemática, conhecer a problemática social dos alunos dessas escolas para então planejar um ensino que se comunique com eles, dentre outros. Dessa forma, a relação desse sujeito com o conhecimento matemático e as escolhas teóricas e epistemológicas realizadas ao longo de sua trajetória a partir da análise de seu memorial, foi baseada em uma valorização das práticas docentes que permeiam o ensino de matemática, uma vez que sua preocupação inicial sempre foi promover mudanças no ensino de matemática em nosso estado. Isto se materializou, em sua trajetória, segundo nossa análise, em um investimento por parte do sujeito, nas opções institucionais e acadêmicas que pudessem se desdobrar para a formação de professores (Excerto 12, memorial de Tadeu), como a criação de um curso de licenciatura, ou a assunção de cargos de gestão educacional, direção de Institutos na Universidade e da Secretaria de Educação do Estado.

No caso de Renato, a relação com o objeto matemático se expressa em vários momentos de seu memorial, delineando fortemente os passos de sua trajetória e norteando suas escolhas profissionais e epistemológicas. A partir de nossa análise, as pequenas crises (DUBAR, 2009) e inquietações profissionais foram os elementos deflagradores dos direcionamentos que este sujeito foi tomando, quando, em suas primeiras experiências profissionais, como professor particular, ele se deparou com organizações matemáticas sobre um mesmo objeto que o levaram a deixar de considerar imutáveis tais organizações (Excerto 3, memorial de Renato). Este fato, embora pareça advir de uma situação pontual, representa a primeira ruptura de estabilidade (DUBAR, 2009) em relação ao que o sujeito pensava antes daquela experiência e o que passou a pensar depois dela. São as pequenas crises deflagrando mudanças capazes de construir novas concepções sobre si (*ser*) e determinando novas formas de agir (*fazer*). Embora o eixo 1 não trate diretamente sobre as crises, especificamente neste sujeito nota-se uma relação mais íntima com o objeto matemático como deflagrador de crises e

norteador de ações profissionais. A relação deste sujeito com a matemática ficou evidenciada também no excerto 4, ao apresentar questionamentos a respeito de problemas com matemática que envolvessem a demonstração de teoremas e das dificuldades enfrentadas para resolvê-los e traduzi-los para os alunos. No excerto 6, há a construção de novas concepções sobre os objetos matemáticos que também norteou suas concepções profissionais, por passar a considerá-los como um único objeto, permitindo uma “economia mental assustadoramente fantástica” que orientasse os caminhos possíveis para o ensino de matemática.

A trajetória de Renato se seguiu com constantes questionamentos e aquisições de conhecimento em matemática e a sua atuação como professor formador de professores também possibilitou à aquisição de epistemologias experimentais envolvendo a história e a epistemologia da matemática, contribuindo para sua entrada em programas de pós-graduação (Excerto 9, memorial de Renato). O *tecer junto* de aquisições de conhecimento, novas experiências, novas inquietações, novas práticas profissionais, revelam, conforme apontado por Morin (2012), a complexidade da existência humana. A indissociabilidade do sujeito e suas nuances, bem como as ações profissionais, caracterizam uma identidade que nada mais é do que uma representação possível do total de um indivíduo que a manifesta. Isto se materializa no memorial de Renato, por exemplo, no excerto 11, quando considera ter encontrado de forma definitiva, um sentido epistemológico para suas concepções sobre a relatividade do saber enquanto um espaço social (e, portanto, também complexo) dos campos de prática (BOURDIEU, 2013), caracterizando sua identidade segundo um saber que se substancia em seus modos de vida, de pensar e em suas práticas.

No que diz respeito às crises, nossa interpretação toma como referência as entrelinhas e inferências que os excertos nos permitem realizar à luz da literatura apontada. É uma tarefa minuciosa de observação e reflexão acerca de pequenos sentimentos expressados ou fatos relatados nos memoriais que nos permitem relacionar aspectos emergentes para uma possível caracterização identitária dos formadores de professores de matemática a partir de crises identificadas por nós ou por eles.

Para Dubar (2009), as identidades vão se constituindo nas crises emergentes em maiores ou menores proporções na vida de um indivíduo. Nessa perspectiva, toda frustração ou rompimento de ciclo, assim como o início de outro, ainda que este estiver acontecendo ao mesmo tempo que um outro, considerando a dimensão complexa da vida de um sujeito, é considerado como uma crise. Ainda que os sujeitos que redigiram seus memoriais não o tenham feito tomando essa consciência ou considerando esta perspectiva teórica, ou pelo menos não evidenciando na escrita, as crises são evidentes no decorrer de todos os memoriais e, nelas é

possível notar que se solidificam as experiências e os aprendizados, que passam a defini-los mais adiante, em um elo entre passado, presente e futuro, mas, sobretudo, caracterizando uma forma de pensar e agir profissionalmente.

A existência de mais ou menos excertos que evidenciam crises nas narrativas dos diferentes sujeitos não indica que um determinado sujeito viveu menos crises do que outro, mas sim que nos excertos selecionados estas não estão colocadas de forma evidente, mas, no decorrer dos memoriais, muitos ciclos, inícios e fins foram traçados, questionamentos foram anunciados e vivenciados pelos sujeitos que constituíam, nesse movimento, suas identidades. Esta lógica também serve para os demais eixos analisados, considerando a complexidade do discurso construído na redação de um memorial docente.

O memorial de Iran, sob a ótica de análise do eixo 2, pela inquietação com a formação (vide excerto 3, ao deparar-se com a insatisfação no período universitário no que dizia respeito à insatisfação com esclarecimentos epistemológicos sobre a Matemática que era ensinada), a saber, o anseio do sujeito por um conhecimento diversificado e que ele acreditava ser fundamental para sua formação docente o colocava em uma constante busca por aquilo que, em sua perspectiva, daria sentido às suas práticas e, portanto, precisava ser estudada. Essa busca deflagrou neste sujeito, o encontro de diretrizes norteadoras de seu caminho formativo (Excerto 4, memorial de Iran).

As inquietações de Tadeu tiveram uma característica associada a questões institucionais. Motivado por seu anseio por mudanças na educação em seu estado, reivindicando sensibilidade por parte dos atores desse meio (Excerto 3, memorial de Tadeu) bem como uma mudança pessoal de vida, estabeleceram-se inquietações que se configuraram posteriormente em uma manifestação em prol de tais mudanças, sejam administrativas (com a instituição de núcleos universitários), seja como dirigente de institutos e secretarias de ensino, conforme já foi mencionado. O que pretendo destacar nessa perspectiva é que toda caracterização, tomada de decisão profissional que constitui a identidade profissional, é deflagrada por momentos de crise, questionamentos e motivações ligadas a aspectos pessoais (individuais – como a passagem da carreira como feirante para a carreira como professor de matemática – Excerto 6, memorial de Tadeu) sociais e culturais, ratificando o que aponta Dubar (2009). No excerto 10, o episódio relatado nos permite inferir que foi escolhido pelo sujeito para participar de seu memorial como uma circunstância que marcou sua trajetória em virtude de apresentar uma situação que exigiu dele a sensibilidade pela qual reivindicava (vide excerto 3, memorial de Tadeu) desde o início de sua carreira, uma característica de sua identidade profissional presente em todo o seu memorial.

Renato, em sua narrativa, deixa claro que os momentos de crise (os quais denomina por “tropeços, caminhos rústicos e inesperados” – Excerto 1, memorial de Renato) foram semeadores de suas raízes questionadoras que se manifestam ao longo de toda sua narrativa. Considero importante observar que a tomada de consciência deste sujeito (e dos demais) a respeito dos momentos relevantes para sua constituição como formador de professores de matemática é um fator preponderante para nossa compreensão acerca da identidade profissional, caracterizada em uma espécie de zona de equilíbrio entre o pensar e o agir, o *ser* e o *fazer*, conforme venho desenvolvendo ao longo desta pesquisa.

As identificações dos sujeitos por si mesmos e pelos outros perpassam, a partir de nossa análise situada no eixo 3, pelas experiências que deixaram evidentes nas narrativas a valorização do outro como elemento importante para a constituição das identidades profissionais dos sujeitos, determinando novas concepções e formas de pensar e agir, além da autodefinição pautada nas identidades sociais (DUBAR, 2009) que foram identificadas em alguns excertos.

Iran apresenta, em seu memorial, uma forte valorização do contato com pessoas. A troca de experiências com o outro é reconhecidamente importante para este sujeito no que diz respeito a sua constituição identitária. Tais trocas se tornam determinantes para o seu entendimento sobre a realidade e, desde a tomada de consciência da importância da influência de seu tio (Excerto 2, memorial de Iran) para a passagem para o mundo dos símbolos e das artes, que estabeleceu seu modo de pensar uma trajetória profissional pautada na criatividade, mergulhar na realidade do outro passou a fazer cada vez mais sentido nas suas definições sobre si mesmo, ou seja, suas identificações e conexões com o conhecimento e suas práticas (Excerto 5, memorial de Iran), materializando-se no investimento, ao longo de sua trajetória profissional, na relação com seus colegas tanto da mesma área de conhecimento, quanto de outras, dentro e fora do país (Excerto 11, memorial de Iran).

No memorial de Tadeu, o envolvimento com o outro foi observado com base no sentimento de cumplicidade, onde buscou em outros sujeitos (familiares e colegas de trabalho – Excerto 1, memorial de Tadeu) identificações com aquilo que acreditava (identidades *para si* - Dubar, 2009) para delinear caminhos e ações profissionais.

Renato encontrou na troca de experiências com colegas, subsídios para sua própria constituição profissional, uma vez que essas trocas proporcionam, segundo a análise de seu memorial, ferramentas para a construção de compreensões de unidades teóricas que atuam diretamente no seu modo de pensar e planejar as ações docentes (Excerto 5, memorial de Renato).

Para Dubar (2009), não existe constituição identitária sem as interações e identificações sobre si, com base nas relações com o outro. Isto nos permite compreender que a não existência da identidade sem alteridade se materializa nos memoriais analisados na medida em que ficam claras as relações dos sujeitos com os outros, que acontecem de forma simultânea e orgânica, concordando com Morin (2012), considerando a complexidade do que é tecido junto.

Outro aspecto emergente da análise das narrativas com base no eixo 3, é o de os indivíduos considerarem sua multiplicidade de sujeitos como componentes de uma identidade (Excerto 2, memorial de Renato) profissional “maior”, que não os define, mas que, em muito, os caracteriza, uma vez que trazem muito de suas histórias, suas experiências e expressam o que sentem e a forma como pensam o fazer profissional, denominados por Dubar (2009) de “categorias sociais” ou “identidades sociais”. Iran evidencia esse aspecto nos excertos 6 e 12 de seu memorial, quando anuncia identidades sociais como “professor”, “autor”, “membro de comissão”, “parecerista”, “orientador”, “coordenador”, dentre outras. Tadeu anuncia identidades semelhantes nos excertos 2 e 4, como “ex feirante”, “professor”, “coordenador”, etc., enquanto Renato evidencia tais identidades como “professor que construía sua prática”, “aluno de engenharia”, “docente desse programa”, etc., ou quando anuncia que é uma “multitude de pessoas que influenciam minhas práticas” (Excerto 2, memorial de Renato).

As relações estabelecidas entre os sujeitos e o mundo foram nosso ponto de partida para a análise do eixo 4. Para isso, foram estabelecidos alguns critérios (ver Quadro 2), como a influência de aspectos políticos, históricos ou até institucionais, na forma de agir profissionalmente; ou ainda, questões sociais ligadas a motivações profissionais ou múltiplas influências constatadas pelos sujeitos (ou nas entrelinhas, a partir de nossa análise) em seus memoriais. Dessa forma, observo que todos os sujeitos cujos memoriais foram analisados apresentaram indícios de que relações com o mundo determinam suas formas de pensar e agir. Iran reforça, em seu memorial, a importância de estabelecer relações entre as práticas sociais e a mobilização da matemática para as atividades humanas (Excerto 8, memorial de Iran).

No memorial de Tadeu, aspectos políticos, institucionais, históricos e sociais são contemplados de forma evidente, na medida em que relata episódios de sua trajetória que envolveram diretamente o momento político da época (Excerto 7, memorial de Tadeu), bem com suas experiências em outras esferas da vida lhes proporcionaram situações de aprendizados inegavelmente levados à prática docente (Excertos 5, 9 e 11, memorial de Tadeu). Assim como Renato, no excerto 8 de seu memorial, também toma consciência de algumas experiências alheias ao contexto docente influenciaram suas práticas profissionais. Aspectos institucionais e

os aprendizados adquiridos em face do ambiente acadêmico também foram ressaltados nos excertos 7, 10 e 12 de seu memorial.

Uma característica importante destas análises está relacionada ao campo da experiência alheia ao ambiente docente. Diante disto, é possível afirmar que tais experiências determinam ou influenciam práticas docentes (DUBAR, 2009; MORIN, 2012). Isto nos permite concluir que os contextos não estão isolados, não é possível determinar sujeitos totalmente distintos quando os contextos não são os mesmos. O sujeito familiar dialoga com o sujeito gestor, que dialoga com o sujeito professor.

Na análise das três narrativas em relação ao eixo 4, observo que há motivações norteadoras das práticas profissionais estão associadas a questões sociais (DUBAR, 2009). Aspectos políticos também constituem um fator que pode determinar rumos da prática docente. No caso dos excertos selecionados, políticas dentro do ambiente universitário também foram consideradas para esta interpretação, como a relação estabelecida com gestores, coordenadores, estreitamento de laços de amizade que podem ocasionar em parcerias profissionais, formação de cidadania por parte do aluno.

À luz da análise dos quatro eixos estruturados para esta pesquisa, entendo que, em uma narrativa de trajetória profissional, todos eles aparecem, mas de maneira não linear, em cada uma delas. Em um sujeito, “grita” uma característica enquanto em outro, há outra característica mais evidente. No entanto, foi notável a emergência dos quatro eixos de análise (em maiores ou menores proporções) nos três memoriais analisados.

Tese

Em face das discussões levantadas a partir da literatura e dos instrumentos que dispomos para tais análises, nossas considerações acerca do que foi possível observar a partir desta ótica se baseiam na constatação de que a classificação de textos subjetivos é uma tarefa complexa. A tentativa de objetivar o que é subjetivo é um dever importante que eu, enquanto pesquisadora de ciências humanas, assumi na tentativa de apresentar uma reflexão possível emergente de uma rede complexa de informações e singularidades. Encontrar “padrões” em documentos ao mesmo tempo profissionais e pessoais é um trabalho que exige acuidade e distanciamento no olhar de quem pesquisa. Nosso objetivo com as sistematizações dos memoriais não foi limitar suas possibilidades, e sim delimitá-las à luz de nosso objetivo, buscando compreensões para a caracterização de uma identidade profissional docente para os

sujeitos que são formadores de professores de matemática e compuseram o corpo desta pesquisa. O que é complexo não o deixará de ser, depois de nossa sistematização. Apenas passo a dispor de lentes de leitura e interpretação de dados que são conectados por uma teia de ideias e sentimentos que partem de indivíduos, a partir de um documento legítimo.

Estou convencida de que a caracterização do termo identidade se dá de forma complexa, envolvendo múltiplos fatores que perpassam a existência humana, e o objetivo da pesquisa só é possível de ser alcançado em termos proximais, visto o inacabamento inerente à condição humana e que, em termos de pesquisa, não poderia ser diferente. A incompletude humana está representada, nestes termos, em nossa pesquisa, que delimitadamente, buscou compreender processos de constituição identitária de um grupo específico de profissionais que, no decorrer de sua trajetória, vivenciou crises, desafios presentes em si, nos outros com quem trocou experiências e no mundo, dinâmico, fluido e complexo.

Considerando que identidade é um conceito complexo e que complexo é aquilo que é tecido junto, segundo Morin (2012), compreendo que a identidade profissional de professores formadores de professores de Matemática também se constitui levando em conta os aspectos contextuais, sociais, pessoais, temporais, múltiplos, políticos e possui caráter interdisciplinar, elaborei, com base nos Enunciados 1 e 2 (que foram colocados novamente para efeito de facilitação da leitura) desta tese, um esquema (Figura 3) que convergirá para a compreensão da Identidade Docente nos termos de nosso objetivo.

Enunciado 1: Identidade é a expressão do ser. Em seu caráter fluido e efêmero, é uma manifestação daquilo que se é ou está, considerando a complexidade da história de vida do sujeito que a expressa, o conjunto das aquisições realizadas ao longo de sua vida, suas percepções, crenças, escolhas, os acontecimentos que levaram àquele momento de expressão, podendo dar-se de diversas formas: em uma narrativa, uma obra de arte, em uma ação, um sentido, uma língua, uma cultura.

Enunciado 2: Identidade Profissional é a manifestação plural que um (ou mais) sujeito(s) desenvolvem com a interação entre si, com o mundo, seus pares e suas experiências profissionais, em virtude de uma situação, de um acontecimento ou de um conjunto deles, marcada por uma complexa rede de histórias, conhecimentos, rituais e processos, podendo dar-se de maneira individual ou coletiva, de diversas formas: por meio de narrativas, ações profissionais, nas concepções acerca de si e dos outros, bem como nas suas identificações.

Na concepção dos enunciados 1 e 2, construídos com base no que a literatura nos apontou sobre Identidade, assim como na análise dos memoriais, percebe-se uma constante presença do *ser* e do *estar*, ao mesmo tempo não definidas especificamente (o que é peculiar ao tema). No entanto, foi exatamente nessa zona de compreensão proximal entre o *ser* e o *estar* é que situo a Identidade (Docente).

O *estar* é de natureza pontual, ainda que complexo, por estar arraigado ao sentimento humano, mas é situacional e efêmero e atua como a ponte direta com as ações, o *fazer*. O *ser* é de natureza filosófica, isto foi constatado nos primórdios das reflexões realizadas nesta pesquisa e está associado à dimensão do *pensar* humano. O *ser* (essencialmente subjetivo) é influenciado por uma infinidade de fatores, sentimentos, condições e sua constituição demanda autocrítica, comprometimento, envolvimento social, tomada de consciência, vontade. O *fazer* (essencialmente objetivo) não necessariamente se corresponde de forma integral com o *pensar*, ele depende de condições estruturais, institucionais, sociais e subjetivas, para se corresponder com o *ser* em níveis maiores. A ponte existente entre o *pensar* e o *fazer* é onde reside, em nossa compreensão, a Identidade. Administrar o *pensar* e o *fazer* é a zona que acredito ser mais próxima da caracterização identitária de um sujeito. Nem tudo o que se pensa, faz-se. E nem tudo que se faz, provém integralmente daquilo que se pensa. São os fatores alheios à natureza dessas organizações que influenciam ou determinam a identidade de um sujeito. O *pensar* e o *fazer* são, ao mesmo tempo, indissociáveis. A indissociabilidade do que é objetivo e subjetivo (MORIN, 2012; BAUMAN, 2005) caracteriza a complexidade do que anuncio.

No caso das identidades profissionais de professores formadores de professores de matemática, isto foi possível de ser percebido na medida em que, na elaboração de seus memoriais, eles refletiram sobre o que eles *são/pensam*, em perspectivas teóricas, pessoais, epistemológicas, sociais e individuais, a partir de uma tomada de consciência necessária para a produção do memorial, ao mesmo tempo em que o relato de suas *ações* profissionais revela a limitação que elas sofrem por serem dependentes de condições institucionais, sociais, históricas, políticas e também pessoais. O *ser* e o *fazer* não existem um sem o outro. O que é essencialmente subjetivo não necessariamente está isento de objetividade, e vice-versa. A complexidade de Morin (2012) anuncia o que é tecido junto, e atestar a indissociabilidade das organizações que compõem a identidade profissional de um grupo de professores formadores de professores de matemática é ir ao encontro do que foi levantado pelos teóricos eleitos para nortear nossa pesquisa. Isto justifica a existência de excertos predominantemente pertencentes a um determinado eixo de análise, mas notadamente influenciado por outro(s). As análises foram sistematizadas, mas com a consciência de que as partes que compõem esta pesquisa são

partes de uma existência só, complexa e dinâmica, dos sujeitos. O esquema a seguir propõe uma sintetização das ideias construídas acerca dessa concepção (Figura 3).



Figura 3: Compreensão de identidade para concepção da tese

Fonte: elaborado pela autora

As reflexões que realizo percorrendo um caminho que vem da Filosofia e atravessa a Sociologia (e por vezes a antropologia) no intuito de trazer uma articulação teórica possível para a compreensão da Identidade Humana e da Identidade Docente, permitiu-nos tornar passageiros de uma viagem de trem cuja janela nos mostrou uma paisagem que, embora densa e diversificada, apresentou quatro características ora menos expressivas, ora mais, mas sempre presentes no percurso da viagem. Essas quatro características nos concederam a possibilidade de então, traçar uma identidade possível para esta paisagem do ponto de vista do viajante que a explora.

Analogias à parte, considerando as escolhas teóricas e epistemológicas que nos permitiram embarcar nesta viagem, colocamo-nos sob a orientação de tese de que **a identidade profissional dos professores formadores de professores de matemática reside no ponto de**

equilíbrio entre o *ser* e o *fazer*, constituindo-se gradativamente e de forma não linear a partir de um processo que envolve as relações estabelecidas com a Matemática, sofrendo influências de outros sujeitos e do mundo, sendo as crises, elementos deflagradores de sua constituição.

Nesses termos, as crises emergiram como elementos que representaram, no decorrer das trajetórias profissionais exploradas nos memoriais, movimentos de rompimentos e retomadas de ciclos de pensamentos e ações que caracterizaram parte das identidades profissionais desses docentes. Suas identidades são marcadas, portanto, pela não linearidade dos processos que dão vida à trajetória profissional, característica da existência humana, tornando o campo profissional, conforme observei na literatura, uma micro representação de uma existência maior, com suas singularidades e expressões próprias. Tratando-se de professores formadores de professores de Matemática, este grupo trouxe outra singularidade que é a relação estabelecida com a Matemática como um corpo de conhecimento em si, cuja epistemologia foi transportada organicamente para a forma de agir e de pensar a atividade docente e suas micro representações.

Compreender as crises como elementos deflagradores da constituição identitária do professor formador de professores de Matemática é considerar que elas podem ser interpretadas nas suas várias dimensões, presentes a todo momento na vida de um indivíduo deflagrando pequenas ou grandes motivações, reflexões, ações, que, no âmbito profissional, constituem o *ser*, seja no estabelecimento de relações com o objeto matemático, seja na relação estabelecida com o mundo ou com outros sujeitos. Sem crise não há equilíbrio. Um existe a partir da existência do outro. Nas crises o sujeito vai se estabelecendo profissionalmente, uma vez que não existe a possibilidade de “vencer uma crise” para então haver a constituição da identidade. A identidade existe nas minúcias, nas decisões pequenas entre o *ser* e o *fazer*.

APONTAMENTOS E CONSIDERAÇÕES SOBRE A IDENTIDADE DO PROFESSOR FORMADOR DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA

Contemplei, nesta pesquisa, algumas considerações a respeito de uma pesquisa de doutorado que foi norteada pela questão: “*que identidades profissionais são reveladas a partir da análise dos aspectos emergentes das narrativas de professores formadores de professores de matemática?*”, a qual nos direcionou para o objetivo principal, de **“caracterizar uma possível identidade profissional de professores formadores de professores de Matemática, a partir de aspectos emergentes da análise de seus memoriais”**.

Para atender a esse objetivo, organizei a pesquisa em uma estrutura que: (a) trouxesse uma construção do conceito de identidade considerando sua complexidade e as mudanças as quais veio sofrendo no decorrer da História a partir da ótica da Filosofia e da Sociologia, para então, adotar uma perspectiva que atendesse aos nossos anseios e que pudesse ser aliada a nossa opção de investigar a constituição de identidades profissionais a partir da análise de narrativas que foram materializadas em memoriais de formação de docentes; (b) justificasse a utilização de memoriais de formadores de professores de Matemática como instrumento para atender ao objetivo apresentado; (c) situasse nossa pesquisa em âmbito nacional e internacional a partir de um levantamento sobre as pesquisas realizadas com a mesma temática; (d) justificasse o entendimento dos memoriais como narrativas; (e) trouxesse análises individuais dos memoriais a partir de eixos específicos de análise; (e) promovesse uma análise transversal que evidenciasse aspectos comuns de tais narrativas que pudessem convergir para a caracterização de uma identidade profissional dos professores formadores de professores de matemática.

Reiterei a relevância desta pesquisa dando destaque a dois pontos: o primeiro referente à escolha dos memoriais formativos como instrumentos de pesquisa. Em um levantamento realizado no banco de teses e dissertações da CAPES até o ano de 2018 que tratam sobre identidade docente, não foram encontrados registros de utilização deste instrumento de pesquisa. Isto abre uma possibilidade de contribuição inédita para esta temática, uma vez que inaugura reflexões sobre a identidade a partir de um documento que se mostrou rico em aspectos a serem explorados. Diante dessa escassez em referências, sinto, ainda, a necessidade de elaborar um documento que instrumentalizasse a leitura destes memoriais para a pesquisa, bem como os analisasse com vistas ao nosso objetivo, contribuição registrada também no corpus deste trabalho e que pode, inclusive, servir como instrumento para pesquisas futuras tanto que

compartilhem desta temática quanto de outras áreas que possam vir a utilizar o memorial formativo.

Considero, portanto, que foi possível estabelecer os memoriais de formação como instrumento metodológico para discutir a identidade do professor formador de professores de matemática, entendendo que estes memoriais estão presentes tanto no ingresso desses docentes ao ambiente onde atuam como formadores como são utilizados como referência para ascensão profissional, no caso dos concursos para professores titulares/ titulares livres.

O segundo ponto de destaque trata da importância do tema para a formação de professores, uma vez que tal compreensão possibilita o desenvolvimento de políticas públicas que possam promover melhorias na educação básica a partir do investimento na formação inicial e continuada de professores de Matemática, além de contribuir com o baixo número de produções acerca do tema Identidade em âmbito de teses de doutorado.

No que diz respeito aos documentos orientadores da formação de professores no Brasil, as Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (2019), vislumbro desdobramentos nas possibilidades de reinterpretação dessa formação à medida que o tempo passa. As demandas educacionais vêm sofrendo mudanças e a implantação da Base Nacional Curricular Comum implica em transformações nas orientações para as formações de professores no Brasil, que, inclusive, demanda um comprometimento por parte do professor com sua constante formação, o que resulta também em sua constante reflexão sobre sua prática. Desta forma, o professor precisa atender às demandas educacionais considerando toda a complexidade que abrange o trabalho docente e, diante disso, não posso descartar suas implicações na constituição identitária do professor formador de professores de matemática, que passa também a sofrer influências dessa dinâmica de exigências e realidade em constante mudança.

Situar ou caracterizar uma identidade para formadores de professores de matemática é criar uma contribuição direta para as políticas e os cursos de formação, uma vez que conhecer o perfil dos profissionais que compõem o corpo formativo desses docentes é interpretar também a identidade dos próprios cursos. Indiretamente e não menos importante, os benefícios a longo prazo, de uma reflexão consistente em identidade docente refletirá na qualidade do ensino de matemática em nosso país (Faria & Souza, 2011), considerando a realidade complexa de nosso sistema educacional, conforme asseguram Oliveira (2004b) ao considerar que “a identidade profissional do professor [...] não pode ser ignorada para conhecer e compreender quem são verdadeiramente os professores nos nossos dias” (p. 88) e Cyrino (2017), para quem a identidade profissional se apresenta como “um campo investigativo promissor e representativo

para área de formação de professores de Matemática e que os resultados de novas investigações podem fomentar a definição de políticas públicas de formação” (p. 1).

A opção teórica feita na pesquisa teve como solo a fundamentação baseada principalmente em Bauman, Dubar e Morin, que, articulados, nos possibilitaram vislumbrar, na análise da narrativa de três sujeitos, pontos decisivos para o que acredito constituir a identidade docente de formadores de professores de Matemática. Junto com a concepção de Bolívar (2006), estes e outros autores no decorrer do texto contribuíram para a elaboração de nossa concepção de identidade profissional, com vistas à compreensão baseada na fluidez, dinamicidade e subjetividade das relações sociais e profissionais estabelecida entre os indivíduos que atuam em um determinado meio/contexto, constituindo os dois enunciados que serviram como degraus para a caracterização da identidade dos professores formadores de professores de matemática cujos memoriais foram analisados.

O entendimento de identidade a partir desta afirmação nos apontou para os resultados obtidos no que diz respeito à constituição da identidade profissional dos sujeitos na própria construção de suas narrativas. Bolívar (2006) defende que a identidade se constrói à medida que se narra e, desta forma, a análise dos memoriais dos sujeitos traz, desde sua construção, a identidade deles. Coube a nós, pesquisadores, refletir e interpretar as possibilidades apontadas por tal construção. A produção do memorial demanda uma tomada de consciência por parte do sujeito sobre quem ele é, ou pensa ser. Mas a existência da identidade docente não está condicionada à produção de um memorial, que serviu como instrumento para uma pesquisa que possibilitou a caracterização dessa identidade nos moldes propostos. A tomada de consciência (seja ela realizada em um memorial, ou não), no entanto, está na perspectiva do *ser*, e deflagra muitas formas de agir (perspectiva do *fazer*) do sujeito enquanto docente. Por isso considero importante destacar a importância deste elemento para a caracterização da identidade profissional dos sujeitos.

Embora tenha realizado exaustivamente reflexões de caráter sociológico ou filosófico, entende-se que nas ciências humanas, uma característica inerente às pesquisas é sua condição de incompletude, inacabamento. Aponto, desta forma, uma identidade possível, ou reflexões teóricas possíveis para o objeto de pesquisa. Foi construída e adotada uma perspectiva teórica que, aos nossos olhos, saltou e fez sentido quando ao encontro de nossas experiências e identificações como pessoas, docentes e pesquisadores, mas que, sem dúvida, abre uma série de possibilidades para outros estudos e reflexões que também possam contribuir para a temática da identidade docente e para a formação de professores de matemática. Dessa forma, não assumo este trabalho como um caráter absoluto, e sim interpretativo, como uma tentativa de

aproximação a uma imagem reflexiva sobre o que nós conseguimos apreender das narrativas escritas pelos professores formadores de professores de matemática na composição de seus memoriais. Essa experiência de leitura, organização, sistematização e análise de memoriais nos permite deixar um legado de pesquisa que possibilita outras pesquisas que também possuam interesse em explorar as nuances de um memorial de formação.

Na trajetória “Quem sou eu?” desta tese, onde o meu memorial como pesquisadora foi construído, a reflexão realizada também demandou tomadas de consciência importantes para o desenrolar da pesquisa. O entendimento parte de uma compreensão da figura do professor como um profissional e situá-lo a partir da perspectiva da identidade docente potencializa suas ações enquanto um agente transformador da sociedade. As relações construídas com a Matemática também aparecem na reflexão, evidenciando que o papel do objeto de conhecimento dos professores de matemática é importante para a tomada de consciência sobre quem se é, ainda que em outros estágios da carreira profissional. O comprometimento e as motivações profissionais associadas a questões sociais também se fizeram presentes na autorreflexão como pesquisadora para a construção dessa tese. A metanarrativa hipoteticamente levantada em meu memorial, a partir de nossa perspectiva, alcança a religação que pretendia, identificando pontos de convergência com os memoriais analisados e os resultados encontrados, considerando a incompletude da existência humana e, portanto, como profissional em constante constituição identitária.

Em face destas reflexões, acredito que a temática da identidade é relevante e necessária para a formação de professores de Matemática, pois o entendimento sobre identidade permite ao profissional entender-se como um membro pertencente a um grupo de profissionais que partilha as mesmas atribuições, mas que também é dotado de subjetividade e, portanto, necessita de reflexão constante acerca de seu papel e a forma como as relações que constrói com seus pares e interlocutores e desencadeará uma série de novas relações, que precisam estar em sintonia com os propósitos gerais da profissão, uma vez que a atuação do professor sempre será um produto de redes complexas de histórias, rituais e processos, mobilizados de diversas culturas, espaços e tempos.

Para além do que encontrei na literatura sobre as possibilidades de articulação teórica da Identidade Docente, a partir do conhecimento sobre as relações estabelecidas na narrativa que compôs os memoriais formativos e que foram instrumentos desta pesquisa, bem como o que foi possível extrair sob a perspectiva sociológica adotada com vistas a atender o objetivo principal do trabalho, foi possível identificar, ainda, algumas idiossincrasias presentes nas entrelinhas de um documento que contém um significado mais abrangente do que o de um mero

requisito burocrático para ingresso ou ascensão profissional dos sujeitos. Estou falando de regionalidades. A sociologia, neste caso, representa um oceano de possibilidades, onde nele, encontro inúmeras alternativas para interpretar e alimentar um caminho possível de ideias que iluminam os dados disponíveis no memorial. Mas um oceano não se encerra em si. Cada pedaço dele apresenta características que sofreram influência de uma determinada contingência, de uma realidade marcada pela própria natureza ou pela ação humana, que afeta sua biodiversidade, suas condições de existência. Assim compreendo a grandiosidade das possibilidades concedidas pela Sociologia e pela Filosofia no âmbito interpretativo e na concessão de lentes que nos permitem enxergar com acuidade os dados que dispomos, sem, portanto, desconsiderar o que mais de perto toca a realidade dos sujeitos. Suas vidas, minúcias, cultura, as interferências sofridas pela realidade local e que tais lentes teóricas não alcançam, não conseguem prever. Nosso papel é considerá-las, reinterpretá-las, estabelecer novas conexões entre oceano e margem, para que eles sejam partes de um único corpo complexo e dinâmico. Fluido. Dotado de uma infinidade de características e potencialidades.

Michel Serres (2008), ao anunciar que a contingência supera o formato, contribui eminentemente para reforçar a ideia-força dessa tese, de que a identidade se constrói no processo e, assim, ela nunca se encerra. Ela é pontual, situacional, não existe uma identidade constituída, única, pronta. Não há um rótulo que descreva as possibilidades ou que preveja a ação de um professor de matemática ou de um professor formador de professores de matemática, e sim é possível apenas caracterizá-lo em termos proximais, pois é possível identificar quais aspectos são mais determinantes e exercem maior influência em suas ações, que, de acordo com nossa pesquisa, estão pautadas em um equilíbrio entre o que se tem constituído nas ideias sobre o que se é (perspectiva do *ser*) e o que se faz profissionalmente (perspectiva do *fazer*), considerando as possibilidades e a realidade. Nesta perspectiva, é importante perceber que o “o possível ultrapassa o previsível” e que “o acontecimento retorna mais uma vez por meio do formato, assim como os filetes de água da inundação ramificam-se sobre, sob e através do dique” (SERRES, 2008, p. 40), sendo, portanto, nessa singularidade orgânica que o professor formador de professores de matemática, na realidade que considere nesta pesquisa, se constitui.

Os três sujeitos, em seus memoriais, trouxeram elementos específicos, suas condições de vida, possibilidades de escolhas profissionais, dentre outros. Mas, sobretudo, dois deles, trouxeram elementos abraçados em uma cultura local que não podem ser dissociados do que os constitui profissionalmente. A constituição identitária docente dos formadores de professores de matemática que fizeram parte do corpus dessa pesquisa é fortemente marcada pelo contexto

amazônico. O instituto do qual fazem parte hoje carrega marcas de uma identidade ribeirinha que não pode ser descartada ao se analisar a identidade profissional de maneira institucional, considerando uma Universidade Federal cujo campus está localizado às margens do Rio Guamá, onde vive parte da população estudantil do município e que será atendida pelos egressos dos cursos de licenciatura onde atuam direta ou indiretamente os sujeitos desta pesquisa. A produção acadêmica que se desenvolve no entorno desses sujeitos é, também, voltada para atender a essa realidade, por meio de projetos e pesquisas que a tem como campo de atuação.

Além disso, foi perceptível a influência que as experiências dos sujeitos, relatadas nos memoriais, relacionadas a esse contexto regional, exerceram sobre diversos momentos de seu desenvolvimento profissional, permitindo-me, ainda, tomar empréstimo das ideias de Serres (2008) para interpretar de forma não mais tão cientificamente comprometida com os dados da pesquisa, as entrelinhas dos memoriais formativos me permitiram situar a identidade profissional dos sujeitos desta pesquisa cuja existência compõe e está no mundo de forma complexa, no lugar de ramos arborescentes que brotam cada qual com sua idiossincrasia.

Foi possível, em vias de síntese, elencar alguns pontos alcançados como contribuições secundárias (no sentido de terem ido além do objetivo principal ou de apontarem possibilidades de pesquisas futuras, e não por serem menos importantes) com o desenvolvimento deste trabalho, a saber:

- Conceber e enunciar um conceito de identidade e de identidade docente a partir de uma perspectiva filosófica e sociológica.
- Identificar elementos idiossincráticos associados a regionalidades presentes nos sujeitos de pesquisa e que são determinantes para sua constituição identitária.
- Legitimar o memorial de formação como instrumento de pesquisa sobre identidade do professor formador de professores de matemática.
- Estabelecer perspectivas desdobramentos na formação de professores formadores de professores de matemática dentro dos programas de pós-graduação.
- Criação de um instrumento orientador para a leitura de um memorial em pesquisas sobre identidade.

- Instrumentalização para interpretação de dados contidos em um memorial a partir de lentes sociológicas.
- Abrir possibilidades para o debate sobre a formação do professor formador de professores de matemática.
- Abrir possibilidades para diálogos que utilizem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para contribuir na discussão sobre a temática da Identidade Docente.

Ainda pautada na relação subjetividade x objetividade, no decorrer do processo de constituição identitária dos sujeitos cujos memoriais foram analisados, concluímos este relatório de pesquisa doutoral com o entendimento de que tal constituição se dá na relação ser x estar. As contingências identificadas nos memoriais revelam uma relação orgânica onde “ser” e “estar” se misturam a ponto de parecerem um elemento só. Ao mesmo tempo em que se é (na perspectiva do *ser*), se está. Mas na perspectiva do presente, que está na perspectiva do que é real, momentâneo e pautado nas decisões contingenciais, é que se estabelece o *estar*, que, por sua vez, não existe sem uma pré existência do *ser*. Nesse trânsito entre o que é subjetivo e o que é objetivo, o indivíduo (profissional) movimenta-se, torna-se, constitui-se. A todo momento os memoriais refletem esse movimento de constituição dinâmica. Nessa perspectiva de percepção da existência do movimento *ser x fazer* torna-se sustentada a tese apresentada.

Motivada ainda pela epígrafe de Natanael Freitas Cabral trazida no início deste texto, ressalto, em vias de conclusão, que considerando minha condição de inacabamento e imperfeição inerentes à minha condição humana, estou em constante processo de aprendizado e reflexão, reconhecendo os inúmeros caminhos que posso vir a tomar, sobre o meu entendimento sobre mim, sobre o mundo e sobre a minha profissão. As diversas sujeitas que habitam em mim dialogam sincronicamente determinando, a cada ação, quem eu sou, influenciada por quem eu penso ser e quero ser. Profissionalmente, me constituo a cada demanda e a cada situação. Esta tese de doutorado apenas representa o que eu penso no momento que a escrevi, diante das demandas que tive e dos dados que possuí, além das histórias que vivi. Em outro momento, tudo pode ser ressignificado, mas ressoará em mim cada detalhe passado constituindo um novo eu, a cada instante.

REFERÊNCIAS

- ARISTÓTELES. **Metafísica**: livro I e livro II. São Paulo: Abril S.A. Cultura, 1984.
- ASBAHR, F. S. F. **A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade**. Revista Brasileira de Educação. Nº 29. São Paulo, 2005. Marx,
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BAUMAN, Zygmunt. LEONCINI, Thomas. **Nascidos em tempos líquidos**. Tradução: Joana Angélica D'Ávila Melo. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BAUMAN, Zygmunt. **Retrotopia**. Tradução: Renato Aguiar. Rio de Janeiro, Zahar, 2017.
- BOLIVAR, A. **La Identidad Profesional del profesorado de secundaria: crisis e reconstrucción**. Ediciones Aljibe. Málaga, 2006.
- BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BOURDIEU, P. **O Senso Prático**. Tradução de Maria Ferreira. Editora Vozes. SP. Brasil. 2013.
- CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.
- CYRINO, M.C.C.T. **Identidade profissional de professores que ensinam Matemática: panorama de pesquisas brasileiras entre 2001 – 2012**. Zetetiké, Campinas – SP, v.25, n1, jan/abr, p. 27-45, 2017.
- CYRINO, M.C.C.T. **Mathematics teachers' professional identity development in communities of practice: reifications of proportional reasoning teaching**. BOLEMA, 30(54) 165-187, 2016.
- DARRAGH, Lisa. **Identity research in mathematics education**. Educ Stud Math, Doi: 10.1007/s10649-016-9696-5. p. 19-33, 2016.
- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica; Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)**. <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file> - RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019.
- DUBAR, Claude. **A CRISE DAS IDENTIDADES**. Edusp. São Paulo, 2009.
- FARIA, Ederson de., SOUZA, Vera Lúcia Trevisan. **Sobre o conceito de identidade: apropriações em estudos sobre formação de professores**. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional. SP. Volume 15, p. 35 – 42, número 1. Janeiro / Junho, 2011.
- FREITAS, F. L. **A constituição da identidade docente: discutindo a prática no processo de formação**. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2006.

GÓES, M. C. R.A **abordagem microgenética na Matriz Histórico-Cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade.** V. 20. Campinas: Cadernos Cedes, 2000.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade; tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro – 11ª edição – Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HOLLAND, D., SKINNER, D., LACHICOTTE, W., & CAIN, C. **Identity and agency in cultural worlds.** Cambridge: Harvard University Press, 1998.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** Tradução: Silvana Cobucci Leite. 9ª edição – São Paulo: Cortez, 2011.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura.** Edição: Acrópolis. Domínio Público, 2008.

LARROSA, J. Notas sobre narrativa e identidad (A modo de presentati6n). In: ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). **A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria.** Porto Alegre: EdiPUCRS, 2004. p. 11-22.

LARROSA, J. **Tecnologias do eu e educaç6o.** In: Silva, Tomaz Tadeu. *O sujeito da educaç6o.* Petrópolis: Vozes, 1994, p.35-86.

LARROSA, J. **Ensaio, diário e poema como invariantes da autobiografia: a propósito de um “poema de formaç6o” de Andrés Sánchez Robayna.** In: SOUZA, E. C.; ABRAHÃO, M. H. M. B. Tempos, narrativas e ficç6es: a invenç6o de si. Porto Alegre: EDIPUCRS/EDUNEB, 2006. p. 183-202.

LASKY, S. **A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of a secondary school reform.** Teaching and Teacher Education, n.21, p. 899 – 916, 2005.

LEONTIEV, A. **Sobre o desenvolvimento histórico da consci6ncia.**In:

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Horizonte Universitário,1978. p. 89-142.

LEONTIEV, A. **Actividad, conciencia e personalidad.** Havana: Editorial Pueblo y Educaci6n, 1983.

LAVE, J.; WENGER, E. **Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation.** Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LOSANO A L; CYRINO M C C T. **Current research on prospective secondary mathematics teachers’ professional identity.** In: STRUTCHENS, M. *et al* (ed.) The mathematics education of prospective secondary teachers around the world: ICME 13 Topical Survey. New York: Springer , p 25-32, 2017.

LOSANO, Leticia. FIORENTINI, Dario. **A constituiç6o identit6ria de professores de matemática no contexto dos mestrados profissionais.** Educaç6o em Revista. Vol. 34. Belo Horizonte, 2018.

LOSANO L; FIORENTINI D; VILLARREAL M. **The development of a mathematics teacher's professional identity during her first year teaching.** Journal of Mathematics Teacher Education, New York, v. 21, n. 3. p. 287-315, 2018.

MAIA, R. D. **O conceito de identidade na filosofia e nos atos de linguagem.** 142 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). UFSCar. São Carlos, SP, 2008.

MARCELO, C. **A identidade docente: constantes e desafios.** Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente, v. 01. N. 01, p. 109 – 131. Belo Horizonte – Ago/dez, 2009.

MORAES, R. **Uma tempestade de luz: a compreensão possibilidade pela análise textual discursiva.** *Ciência & Educação*, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MORIN, Edgar. **As duas globalizações: complexidade e comunicação, uma pedagogia do presente.** Tradução: Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: 2ª edição. Sulina/EDIPUCRS, 2002.

MORIN, Edgar. **Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação.** Tradução: *Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco* – Porto Alegre: Sulina, 2015.

MORIN, Edgar. **O método 5: a humanidade da humanidade, a identidade humana.** Tradução: *Juremir Machado da Silva*. 5ª edição – Porto Alegre: Sulina, 2012.

MORIN, Edgar; VIVERET, Patrick. **Como viver em tempo de crise?** Tradução: *Clóvis Marques* – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** Tradução: Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. Revisão técnica: Edgard de Assis Carvalho. 2ª ed. rev. São Paulo: Cortez. Brasília, DF: UNESCO, 2011.

MOURA, M. O. de. et al. **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural.** Brasília: Liber Livro, 2010.

NACARATO, 2014. Et al. **Narrativas na pesquisa em Educação Matemática: caleidoscópio teórico e metodológico.** Bolema, Rio Claro, SP, v.28, n.49, p. 701 – 716. Agosto, 2014.

OLIVEIRA, C. A. V. de, GOMES, A. A. **Apontamentos sobre o conceito de identidade profissional de professores.** Série-estudos – periódico do Mestrado em Educação da UCDB. Campo Grande – MS, nº18, p. 193 – 202, julho / dezembro, 2004.

OLIVEIRA, H.M.A.P. **A construção da identidade profissional de professores de matemática em início de carreira.** 570f. Tese de Doutorado em Educação (Didática da Matemática). Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, 2004 (b).

PANDOLPHO, M. M. S. **Ensino de biologia em questão: os valores e as referências da graduação na prática docente sob o olhar de egressos.** Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. São Paulo, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência.** (p. 15 a 34). In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4ª edição – São Paulo: Cortez, 2005.

SAVIANI, D. **Formação de Professores**: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, vol. 14. Nº 40, p. 143-155. Jan/Abr, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SERRES, Michel. **Ramos**. Tradução de Edgard de Assis Carvalho, Mariza Perassi Bosco – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

SLOAN, K. **Teacher identity and agency in school worlds: beyond the all-good/all-bad discourse on accountability-explicit curriculum policies**. *Curriculum Inquiry*, 36(2), 119-152, 2006.

SKOTT, J; MOSVOLD, R; SAKONIDIS, C. **Classroom practice and teachers' knowledge, beliefs, and identity**. CERME 10(Dublin) 2018.

SOUZA, E. C. Pesquisa Narrativa, (auto)Biografias e História Oral: ensino, pesquisa e formação em Educação Matemática. **Ciências Humanas e Sociais em Revista**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 2, p. 13-27, jul./dez. 2010.

TARDIF, Maurice. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. / Maurice Tardif, Claude Lessard; *tradução de João Batista Kreuch*. 9ª edição – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UFPA. Site: <https://ascom.ufpa.br/index.php/cursos-da-ufpa/546-licenciatura-integrada-em-educacao-em-ciencias-matematica-e-linguagem>, acesso em 08/10/2018.

VERGANI, T. **A criatividade como destino**: transdisciplinaridade, cultura e educação. (Org. FARIAS, C. A.; MENDES, I. A.; ALMEIDA, M. C.). São Paulo: Ed. Livraria da Física, 2009 (Coleção Contextos da Ciência).

VIEIRA, M. M. S. **Tornar-se professor em uma escola confessional: um estudo sobre a constituição identitária na perspectiva da dimensão da espiritualidade**. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar**. In: VIGOTSKI, L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 5ª ed. São Paulo: Cone, 1988. p. 103-117.

WACQUANT, Lioc. **Esclarecer o Habitus**. *Educação e Linguagem*. Ano 10, nº 16. Jul-dez, 2007.

WENGER, E. **Communities of practice**: Learning, meaning and identity. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.