

A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA (EM FORMAÇÃO INICIAL)

Lênio Fernandes Levy
Universidade Federal do Pará
leniolevy@ig.com.br

Resumo

O artigo a seguir reúne três dos tópicos da produção literária correspondente às bases teóricas de nossa investigação de doutorado. Na primeira seção do texto, abordaremos os temas identidade docente e práticas de investigação. Em seguida, discorreremos sobre o assunto que é um dos cerne deste trabalho escrito: a identidade do docente de Matemática, a qual, para nós, guarda estreito vínculo com a ação de *ensinar Matemática* (mesmo não se reduzindo a essa ação), conforme os argumentos que apresentaremos. Enfim, defenderemos a ideia de que a identidade docente, inclusa aí a identidade do professor de Matemática, não se restringe, em termos de sua constituição, a momentos posteriores à habilitação profissional de quem ensina. Focalizaremos, nesse sentido, práticas de investigação e sua repercussão na constituição da identidade de docentes de Matemática em formação inicial.

Palavras-chave: Identidade docente; Professor de Matemática; Professor de Matemática em formação inicial.

1. Identidade docente e práticas de investigação

A palavra identidade diz respeito tanto a um conjunto de características próprias de uma pessoa – ou melhor, características que a diferenciem das demais – quanto a uma relação de proximidade que permita a inserção de tal pessoa em grupos cujos membros compartilhem essa relação / proximidade com ela.

Identificar denota singularizar indivíduos e, ao mesmo tempo, perceber ou construir semelhanças que singularizem grupos de indivíduos; denota contrastar pessoas e, além disso, harmonizar e situar pessoas em grupos. Através da observação de contrastes, concluímos que um ser é único. Mas podemos imaginar proximidades entre unicidades, o que nos permite conceber grupos cujos componentes sejam indivíduos próximos quanto a certas características.

Julgamos que o indivíduo, através da reflexão, seja capaz de admitir-se como: (i) portador de características que o façam sentir-se único; (ii) portador de características através das quais se perceba inserido, por aproximação, neste ou naquele grupo. Concomitantemente,

entendemos que haja maneiras segundo as quais ele seja visto pelo outro. Claude Dubar, valorizando o papel da dimensão subjetiva no processo de análise sociológica, preconiza que:

A divisão do Eu como expressão subjetiva da dualidade social aparece claramente através dos mecanismos de identificação. Cada um é identificado por outrem, mas pode recusar essa identificação e se definir de outra forma. (...).

Não há correspondência necessária entre a “identidade predicativa de si”, que exprime a identidade singular de uma pessoa determinada, com sua história de vida individual, e as identidades “atribuídas pelo outro”, (...).

E, no entanto, a identidade predicativa de si reivindicada por um indivíduo é “condição para que essa pessoa possa ser identificada genérica e numericamente pelos outros” (...) (DUBAR, 2005, p. 137-138).

De nossa perspectiva, o que se convencionou chamar de identidade docente não passa ao largo de tais reflexões.

Imbernón (2009), ao tratar da identidade docente, faz referência à forma de pensar da pessoa, mas, ao mesmo tempo, entende o sujeito dentro da escola, situado no contexto. Quando tratamos da identidade do professor, distinguimos o âmbito individual, levando em conta seus pensamentos ou representações acerca de si enquanto indivíduo, assim como a esfera coletiva, considerando os papéis que ele desempenha nos grupos a que pertence (PAIVA, 2006).

Os indivíduos agrupados em uma mesma classe profissional possuem características que os aproximam. Tais aproximações, naturalmente, não irão igualá-los. Não existe igualdade na medida em que a identidade também se dá em nível de contraste, conforme afirmamos em parágrafo anterior. A distinção / diferenciação continuará a manifestar-se mesmo dentro de um grupo cujos membros possuam características próximas. O profissional do magistério, por exemplo, distingue-se dos demais trabalhadores em função das características que marcam os pensamentos e as práticas associados à docência. Entretanto, não há dois professores iguais.

Em uma escala temporal longa, a identidade docente e o que se espera do professor modificam-se de acordo com interesses políticos, sociais e culturais (PAIVA, 2006). Além disso, a todo momento, ou seja, em escalas temporais curtas, a identidade docente está em construção. Referindo-se a um sentido lato, ou melhor, transcendendo a esfera profissional, Dubar assevera: “Ora, a identidade humana não é dada, de uma vez por todas, no nascimento:

ela é construída na infância e, a partir de então, deve ser reconstruída no decorrer da vida” (DUBAR, 2005, p. XXVI).

Considerada a força do tempo (que não denota apenas futuro e presente, mas também passado), considerado o papel de relevo do dinamismo da constituição identitária, por que afirmar que alguém inicia a constituição de sua identidade docente apenas quando recebe o documento oficial que o habilita à profissão ou apenas quando começa a atuar profissionalmente no magistério?

Antes mesmo de habilitar-se ou de começar a exercer profissionalmente a docência, o indivíduo já não refletia sobre ela e já não construía um sentido para a palavra professor? Já não se imaginava, em alguma medida, como profissional do magistério? Já não vivenciava, por mais que ainda estivesse na condição de graduando, exemplos deste ou daquele modo de ensinar? Em consonância com o que salienta Oliveira (2004), ao se referir ao aprendizado da observação, que se constitui em poderosa influência na construção da identidade profissional, esse indivíduo já não convivia com este ou com aquele professor e já não construía representações ou opiniões a respeito? Por fim, já não experimentava a profissão durante práticas de estágio?

Como separar o *ato reflexivo* da noção de identidade? Em consonância com Imbernón (2009), quando falamos de identidade docente, não nos referimos somente a um conjunto de elementos que servem para individualizar, mas também ao resultado do poder de reflexão. Para Imbernón (2009) e para nós, sendo capaz de tornar-se objeto da própria reflexão, uma pessoa ou um grupo conectado dá sentido à experiência, integra novidades e harmoniza processos frequentemente contraditórios que se dão na integração do que pensamos que somos e do que gostaríamos de ser, do que fomos antes e do que somos hoje.

Concordamos com os seguintes dizeres de Pimenta & Lima, os quais se referem ao *estágio supervisionado* e à *constituição da identidade do professor em formação inicial*:

Sendo o estágio, por excelência, um lugar de reflexão sobre a construção e o fortalecimento da identidade, a análise desse tema (...) poderá contribuir para alunos e professores que vivenciam o estágio compreenderem que nesse espaço poderão ser tecidos os fundamentos e as bases identitárias da profissão docente (PIMENTA & LIMA, 2008, p. 62).

Além disso:

O curso, o estágio, as aprendizagens das demais disciplinas e experiências e vivências dentro e fora da universidade ajudam a construir a identidade docente. O estágio, ao promover a presença do aluno estagiário no cotidiano da escola, abre espaço para a realidade e para a vida e o trabalho do professor na sociedade (Ibidem, p. 67-68).

Ponte & Oliveira (2002), apoiados, inclusive, na análise que realizaram acerca das vivências de uma licencianda de Matemática (da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa) no transcurso de seu estágio supervisionado, defendem a ideia de que pode haver desenvolvimento da identidade profissional durante a formação inicial. Ainda nessa linha de raciocínio:

Para o processo de construção da identidade profissional concorrem múltiplos factores e experiências num emaranhado algo complexo, sendo a formação inicial um dos mais relevantes. De facto, é no decurso da sua formação que o futuro professor começa a consolidar as suas perspectivas sobre a profissão e a criar uma imagem de si próprio enquanto professor, embora tais perspectivas possam ter começado a desenvolver-se mesmo antes de este ter escolhido a profissão (OLIVEIRA, 2004, p. 115).

O que ocorre dentro (e até fora) da universidade é passível de ajudar na construção da identidade docente. O processo reflexivo a propósito de *ser professor* não depende de um momento pré-determinado para ser deflagrado, sobremaneira quando se está envolvido em (e quando o sujeito incomoda-se ou preocupa-se com) atividades cujas relações com o magistério sejam mais estreitas, a exemplo, na graduação, dos estágios supervisionados. Assim sendo, não nos é estranha a seguinte expressão: “constituição da identidade de professores de Matemática em formação inicial”. Com isso, queremos dizer que não concebemos a prevalência de uma construção identitária cujo início se dê apenas quando o professor, já formado, começa a lecionar.

A identidade docente encerra em si dois níveis: um “formal, geral ou coletivo” e outro “subjetivo, particular ou biográfico”. Afora o geral ou conceitual, cuja validação liga-se ao âmbito público ou coletivo, existem particularidades que integram a esfera comunitária ou coletiva, influenciando-a e sendo influenciadas por ela. Além das características identitárias validadas publicamente (de cunho formal ou virtual), há os indivíduos em si, que naturalmente

são portadores de singularidades. Um determinado professor de Matemática, por exemplo, é distinto dos demais professores dessa mesma disciplina.

De acordo com Dubar (2005), acontece o encontro de dois processos heterogêneos: (i) um deles é concernente à atribuição da identidade pelas instituições e pelos agentes que interagem com os indivíduos, tratando-se de um processo que tende a se impor coletivamente aos atores implicados; (ii) o segundo processo diz respeito à incorporação, à interiorização ativa da identidade pelos próprios indivíduos, tratando-se da história que eles se contam sobre o que são.

“Esses dois processos não são necessariamente coincidentes. Quando seus resultados diferem, há ‘desacordo’ entre a identidade social ‘virtual’ conferida a uma pessoa e a identidade social ‘real’ que ela mesma se atribui” (DUBAR, 2005, p. 140). Utilizam-se estratégias para reduzir a distância entre esses dois níveis identitários, construindo-se a identidade mediante a articulação entre as propostas de identidades virtuais e as trajetórias vividas (DUBAR, 2005).

O homem é, a um só tempo, indivíduo e membro de uma ou mais sociedades (MORIN, 2002a). Entendemos que o coletivo valide/oficialize o conceitual ou geral. Mas, assim como Morin (2002b), julgamos que o individual exerça ingerência sobre o coletivo, o qual retroage sobre o individual, influenciando-o.

*(...) A identidade nada mais é que o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições. O que essa noção traz além – ou de diferente – das noções de grupo, classe ou categoria utilizadas em uma perspectiva macrossocial, ou das noções de papel e de *status* definidas a partir de uma perspectiva microssocial? A resposta parece clara: ela tenta introduzir a dimensão subjetiva, vivida e psíquica no cerne da análise sociológica (DUBAR, 2005, p. 136).*

Ponte (2005) destaca que um dos aspectos mais importantes da noção de desenvolvimento profissional é a articulação entre o nível individual e o nível coletivo, afirmando que, no desenvolvimento profissional, há um importante elemento coletivo e que, ao mesmo tempo, cada professor, em termos desse desenvolvimento, é resultado de sua inteira e total responsabilidade.

No sentido da presente reflexão acerca da identidade docente, qual poderia ser o papel (da figura) do professor pesquisador?

Em geral, diz-se que a ideia de professor pesquisador tem a ver com certos atributos, a exemplo de: autonomia; emancipação; construção dos próprios conhecimentos; capacidade de enfrentamento de situações inesperadas; autoindagação; reflexão; crítica; ação; pesquisa da própria prática.

Entendemos que a (constituição da) identidade docente seja passível de sofrer repercussões diante de tais aspectos / atributos. De nosso ponto de vista, a figura do professor pesquisador tem potencial para fortalecer conceitualmente (e também na prática) a identidade docente. Os atributos relacionados no parágrafo anterior falam por si sós. Embora não se refira especificamente à formação inicial de professores (que é o nosso foco no presente artigo), a citação a seguir, de Imbernón, convida-nos à reflexão:

A eleição da pesquisa como base de formação tem um substrato ideológico, ainda que implícito. Parte-se da constatação de que, nas condições de mudança contínua em que se encontra a instituição escolar, os professores devem analisar e interiorizar a situação de incerteza e complexidade que caracteriza sua profissão e devem renunciar a qualquer forma de dogmatismo e de síntese pré-fabricada (IMBERNÓN, 2002, p. 78).

À semelhança do que vimos defendendo no âmbito da identidade, ao admitirmos a possibilidade da existência ou da manifestação de práticas de investigação que repercutam na constituição da identidade de professores de Matemática em formação inicial, teremos que abordá-las sob uma dupla ótica: a geral ou conceitual e a particular ou individual, concordando igualmente com a ideia de que, no contexto investigativo, o geral e o particular também se influenciam mutuamente.

Quando afirma que a investigação é uma indagação sistemática e autocrítica, Stenhouse (1993) realça, em nosso julgamento, a importância do sujeito reflexivo e/ou da esfera subjetiva. Ao mesmo tempo, sua afirmação não deixa de ser conceitual / generalizante.

Tomemos como exemplo da complementaridade particular-geral a ideia de autonomia, que, por definição, é um dos atributos do professor pesquisador. Existem, por um lado, aspectos particulares ou, por assim dizer, de cunho subjetivo, em duas pessoas, os quais as tornam (e/ou fazem com que elas se vejam) singulares ou contrastantes em termos de

autonomia. Por outro lado, tais aspectos tendem a nos reportar à ideia ou ao pensamento genérico ou conceitual, construído coletivamente, acerca “da” autonomia. Ainda no âmbito desse exemplo, podemos afirmar que certas características dos sujeitos, relacionadas a suas posturas e a suas práticas, concorrem para a formulação do conceito de autonomia e, ao mesmo tempo, que tais características são influenciadas por esse conceito.

Em suma, “identidade”, “identidade docente”, “identidade docente relacionada à ação de pesquisar” e “práticas de investigação” podem e devem ser tratadas levando-se em conta dois níveis que se influenciam reciprocamente: o geral e o particular.

2. Identidade do docente de Matemática

O docente de Matemática não se diferencia (e não é diferenciado) de outros docentes, em particular, e de outros profissionais, em geral, tanto por *conhecer Matemática* e por *ensinar* quanto por *ensinar Matemática*.

Ao docente cabe *ensinar*. Todavia, os processos pedagógicos mobilizados quando se ensina variam de acordo com a disciplina em questão. *Ensinar Matemática* requer – afora o domínio de conteúdos disciplinares específicos – a elaboração / utilização de singularidades didático-pedagógicas. A fim de ensinar Matemática, o docente necessita saber não apenas acerca de Matemática, mas também sobre ensino de Matemática (PONTE & CHAPMAN, 2008).

São diversos os ramos profissionais que demandam *conhecimento matemático*. Entretanto, *ensinar Matemática* exige (para além de ações didáticas genéricas) o domínio de conhecimentos diferentes daqueles requeridos, por exemplo, à formação de um matemático, na medida em que a Matemática escolar é dotada de características próprias, que a tornam peculiar em relação às obras originais, devendo ser recriada sob condições diferentes das que propiciaram a construção inicial, cabendo ao docente uma parte dessa transposição, o que lhe exige uma competência, além do conhecimento de conteúdos específicos (PAIVA, 2006). O docente tem a possibilidade de efetivar a mediação entre o conhecimento elaborado historicamente e o que fará parte da construção escolar pelos alunos, transformando o conhecimento em algo que possua significado pedagógico e que, concomitantemente, esteja no nível das habilidades e dos conhecimentos do corpo discente (PAIVA, 2006).

A especificidade da profissão, para Imbernón (2002), está no conhecimento pedagógico, cuja estrutura compreende uma gradação que vai do conhecimento comum (tradições, sentido comum etc.) ao conhecimento especializado. Segundo esse autor, o conhecimento pedagógico especializado unido à ação é de cunho prático, e isso o torna singular e estabelece a profissão, necessitando de um processo concreto de profissionalização. O conhecimento pedagógico especializado legitima-se na prática, valendo-se do conhecimento disciplinar, mas residindo nomeadamente em procedimentos de relação cognitiva e/ou de comunicação entre sujeitos (IMBERNÓN, 2002).

Perez (1999), ao discorrer acerca da formação de professores de Matemática sob a perspectiva do desenvolvimento profissional e/ou voltada para a formação de cidadãos críticos e atuantes, aptos a conviver na atual sociedade e a inserir-se no mercado de trabalho, faz referência a quatro características que devem ser apresentadas pelo professor de Matemática: visão do que é a Matemática; visão do que constitui a atividade matemática; visão do que constitui a aprendizagem matemática; visão do que constitui um ambiente propício à atividade matemática.

De acordo com Ponte & Oliveira (2002), o conhecimento profissional do professor de Matemática desdobra-se em “conhecimento na ação” relativo à prática letiva, à prática não letiva e à profissão e ao desenvolvimento profissional, sendo que a parte do conhecimento profissional chamado a intervir diretamente na prática letiva pode ser designada por conhecimento didático, incluindo quatro vertentes: o conhecimento da Matemática, o conhecimento do aluno e dos seus processos de aprendizagem, o conhecimento do currículo e o conhecimento do processo instrucional. As quatro vertentes do conhecimento didático sempre estão presentes na atividade de um professor quando ensina Matemática (PONTE & OLIVEIRA, 2002).

A primeira vertente é a disciplina a ensinar, ou seja, a Matemática. Nesse sentido:

O conhecimento que o professor tem da Matemática escolar é o seu traço mais distintivo relativamente ao conhecimento dos outros professores – pois é aqui que intervém de modo mais directo a especificidade da sua disciplina. No entanto, o que está em causa não é o conhecimento de Matemática, como ciência, avaliado por padrões académicos de conhecimento (mais ou menos extenso, mais ou menos profundo), mas o conhecimento e a visão que o professor tem dos aspectos específicos do saber que ensina (PONTE & OLIVEIRA, 2002, p. 153).

A segunda vertente do conhecimento didático é o conhecimento do aluno e dos seus processos de aprendizagem, o que inclui conhecer os seus interesses, os seus gostos, as suas reações, os seus valores, as suas referências culturais e o modo como aprende.

A terceira vertente refere-se ao currículo e ao modo como o professor faz a gestão curricular, abrangendo os objetivos, a organização dos conteúdos, o conhecimento dos materiais e das formas de avaliação que irá utilizar.

Finalmente, temos o quarto campo do conhecimento didático, que podemos designar por conhecimento do *processo instrucional*. Trata-se da vertente fundamental do conhecimento didático. Este inclui como aspectos fundamentais a planificação de longo e médio prazo bem como de cada aula, a concepção das tarefas e tudo o que diz respeito à condução das aulas de Matemática, nomeadamente as formas de organização do trabalho dos alunos, a criação de uma cultura de aprendizagem na sala de aula, a regulação da comunicação e a avaliação das aprendizagens dos alunos e do ensino do próprio professor. Esta vertente inclui tudo o que se passa antes da aula, em termos de preparação e tudo o que se passa depois, em termos de reflexão, mas o seu núcleo essencial diz respeito à condução efectiva das situações de aprendizagem (PONTE & OLIVEIRA, 2002, p. 154).

De acordo com Ponte & Oliveira (2002), o conhecimento didático articula-se com outros domínios do conhecimento profissional do professor, principalmente os relativos à prática não letiva, à profissão e ao desenvolvimento profissional. Para os dois autores, o conhecimento didático guarda vínculo com o conhecimento de si mesmo e com o conhecimento do contexto de ensino, sendo esse último domínio essencial para que o professor conheça os alunos, os colegas de profissão, a escola, os pais, a comunidade e o sistema educativo. “O conhecimento profissional de um professor de Matemática é, assim, o conhecimento específico da profissão usado nas diversas situações de prática profissional” (PONTE & OLIVEIRA, 2002, p. 149).

Naturalmente, o conhecimento matemático e a respectiva abordagem em sala de aula recebem influências de agentes objetivos/virtuais/coletivos. Contudo, ao serem apropriados pelo ensinante, tal conhecimento e tal abordagem passam a ser acrescidos de características subjetivas. Um professor de profissão não é somente um vetor determinado por fatores externos/públicos, mas é também um sujeito portador de conhecimentos e de saberes-fazer

que provêm de sua própria atividade (TARDIF, 2008). Ainda nesse sentido, podemos afirmar que as identidades não são unicamente pessoais ou coletivas/externas, constituindo-se e influenciando-se mutuamente em um processo de negociação de sentidos que é dado tanto pelo sujeito quanto pelo outro (GAMA & FIORENTINI, 2008). Segundo Ponte & Oliveira (2002), a identidade profissional é um aspecto da identidade social. “A identidade profissional é habitualmente conotada com o conceito de identidade social, a que se associa um processo de identificação de um sujeito a um grupo social, neste caso a classe profissional” (OLIVEIRA, 2004, p. 115-116). Outrossim:

Na perspectiva do interaccionismo simbólico (Blumer, 1969), o indivíduo não é apenas um elemento passivo de um grupo, que interiorizou as suas normas e valores, mas é também um agente que desempenha nesse grupo um papel útil e reconhecido. Podemos então falar de uma dialéctica entre o “eu” identificado pelo outro e reconhecido por ele como membro do grupo e o “eu” que assume um papel activo próprio e que participa no processo permanente de reconstrução da comunidade. Dubar (1997) considera que é da integração equilibrada destas duas facetas do “eu” – o “eu” que assumiu os valores do grupo e o “eu” que leva cada pessoa a afirmar-se positivamente nesse mesmo grupo – que depende a consolidação da identidade social (PONTE & OLIVEIRA, 2002, p. 156-157).

A identidade social é uma articulação entre uma transação interna ao indivíduo e uma transação externa entre ele e as instituições com as quais interage (DUBAR, 2005).

Tendo em mente o contexto dos professores, em particular, e dos profissionais, em geral, aquiescemos com a proposição de que:

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

Dadas as discussões dos últimos parágrafos, frisamos a ideia de que, tanto em nível individual quanto em nível conceitual ou coletivo, tanto em transações internas aos professores quanto em transações externas entre eles e as instituições com as quais interagem, *ensinar Matemática* é algo decisivo para a identificação de docentes de Matemática, mobilizando o conhecimento profissional do professor de Matemática.

Considerando as proposições de Ponte (1998) e de Ponte & Oliveira (2002), ratificamos que o conhecimento profissional docente envolve múltiplos domínios, entre eles a Matemática escolar, o currículo, o aluno, a aprendizagem discente, o processo instrucional, o contexto de trabalho e o autoconhecimento do professor.

Por fim, cumpre-nos reafirmar que a identidade de um professor não alcança estágios definitivos de constituição, dizendo respeito, pelo contrário, a um processo de mudanças contínuas, ocorrendo inclusive durante sua graduação (PONTE & OLIVEIRA, 2002; Oliveira, 2004). A formação inicial de um professor corresponde a uma das fases do desenvolvimento de sua identidade profissional (PONTE & CHAPMAN, 2008).

3. Práticas de investigação e sua repercussão na constituição da identidade de docentes de Matemática em formação inicial

Retomando Dubar (2005), asseveramos que a identidade compõe-se de duas dimensões interdependentes: a individual, particular ou subjetiva (a pessoa vendo a si própria) e a genérica, coletiva ou objetiva (a pessoa sendo vista pelo outro).

No decorrer de uma pesquisa acadêmica em que haja etapas práticas, estamos/estaremos diante de casos particulares. Nesse sentido, mudanças ocorridas, por exemplo, na identidade de certo *professor de Matemática em formação inicial* não alteram, a princípio, a noção geral ou teórica existente a respeito de *identidade docente de licenciandos em Matemática*, embora a dimensão individual e a dimensão coletiva / genérica da identidade estejam sempre interligadas.

Denominaremos atos de **atribuição** os que visam a definir “que tipo de homem (ou de mulher) você é”, ou seja, a identidade para o outro; atos de **pertencimento** os que exprimem “que tipo de homem (ou de mulher) você quer ser, ou seja, a identidade para si”. Não há correspondência necessária entre “a identidade predicativa de si”, que exprime a identidade singular de uma pessoa determinada, com sua história de vida individual, e as identidades “atribuídas pelo outro”, quer se trate de identidades numéricas que definem oficialmente alguém como ser único (estado civil, códigos de identificação, números de ordem...), quer se trate de identidades genéricas que permitem aos outros classificar alguém como membro de um grupo, de uma categoria, de uma classe (DUBAR, 2005, p. 137).

Mesmo após repercussões, digamos, de *aspectos das práticas de investigação* na constituição da identidade de um determinado professor de Matemática em formação inicial, tal professor-graduando, ao ser identificado publicamente como professor de Matemática em formação inicial, não passará, em se tratando dessa identificação, ao largo da noção geral, teórica ou conceitual, que já se encontrava estabelecida coletivamente, acerca de *identidade docente de licenciandos em Matemática*, a qual é/será empregada como referencial, em alguma escala, para que ele seja identificado pelo “outro”.

A própria autoidentificação não é desvinculada da adoção de referenciais genéricos. Para a construção de sua identidade, um indivíduo, além de suas orientações pessoais e autodefinições, dependerá dos juízos dos outros (DUBAR, 2005).

Se o paradigma do “professor pesquisador” vier a compor teoricamente/coletivamente a *identidade docente do licenciando em Matemática* (o que poderá ocorrer com o passar do tempo, dado o caráter dinâmico da identidade tanto no que concerne à sua dimensão individual quanto no que se refere à sua dimensão coletiva ou genérica), a distância entre a “identidade para si” e a “identidade para o outro”, no caso de nosso hipotético professor-graduando, poderá ser reduzida.

Naturalmente, a incorporação de um paradigma ou de um aspecto qualquer ao conceito de determinado tipo de identidade não prescindirá da recorrência de casos particulares nos quais se verifique tal paradigma ou tal aspecto. Quanto mais professores de Matemática em formação inicial aderirem à ideia e à prática do “professor pesquisador”, mais essa ideia e essa prática tenderão a impregnar a *identidade docente genérica do licenciando em Matemática*. Por oportuno:

A identidade social não é “transmitida” por uma geração à seguinte, cada geração a constrói, com base nas categorias e nas posições herdadas da geração precedente, mas também através das estratégias identitárias desenvolvidas nas instituições pelas quais os indivíduos passam e que eles contribuem para transformar realmente (DUBAR, 2005, p. 156).

4. Considerações finais

A complexidade da identidade humana – ao mesmo tempo subjetiva e objetiva –, inclusa aí a identidade profissional, foi evidenciada em páginas anteriores e/ou em pensamentos de autores que abordamos neste artigo.

As práticas de investigação e a constituição da identidade docente, de nosso ponto de vista, guardam relações não apenas com o exercício profissional que decorre da habilitação formal para o ingresso no mercado de trabalho.

O fazer-se pesquisador / investigador e o fazer-se professor são processos caracterizados pela incompletude, fenômeno que não se coaduna com limitações temporais.

Por um lado, os períodos profissionais seguintes à graduação são imprescindíveis à constituição identitária do professor (de Matemática) ou, conforme desejamos, à constituição identitária do professor (de Matemática) pesquisador.

Mas, por outro lado, a incompletude dessa constituição permite-nos volver o olhar para a fase anterior, qual seja a de formação inicial do professor (de Matemática), e conceber também a extensão da construção da identidade do docente (de Matemática) ou, conforme almejamos, da identidade do professor (de Matemática) pesquisador a tal fase, com destaque para os momentos de formação proporcionados durante os estágios supervisionados.

Referências bibliográficas

DUBAR, C. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

GAMA, R. P.; FIORENTINI, D. Professores de matemática em início de carreira: identidades & grupos colaborativos. In: **Anais da 31.ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. Tema da Reunião: Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação. Local: Caxambu, Minas Gerais, 2008.

IMBERNÓN, F. **Formação docente profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 3. ed. São Paulo: Cortez (Coleção Questões da Nossa Época; vol. 77), 2002.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2002a.

MORIN, E. **O método 4: as idéias - habitat, vida, costumes, organização**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2002b.

OLIVEIRA, H. Percursos de identidade do professor de Matemática em início de carreira: o contributo da formação inicial. **Revista Quadrante**, Portugal, vol. 13, n. 1, p. 115-145, 2004.

PAIVA, M. A. V. O professor de matemática e sua formação: a busca da identidade profissional. In: NACARATO, A. M.; PAIVA, M. A. V. (Orgs.). **A formação do professor que ensina matemática: perspectivas e pesquisas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PEREZ, G. Formação de professores de matemática sob a perspectiva do desenvolvimento profissional. In: BICUDO, M. A. V. (Org.). **Pesquisa em educação matemática: concepções e perspectivas**. São Paulo: UNESP (Seminários & Debates). p. 263-282, 1999.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 3. ed. São Paulo: Cortez (Coleção docência em formação. Série saberes pedagógicos), 2008.

PONTE, J. P. Da formação ao desenvolvimento profissional. In: **Anais do Encontro Nacional de Professores de Matemática ProfMat 98**. Local do evento: Guimarães, Portugal. Lisboa: APM, p. 27-44, 1998.

PONTE, J. P. Educação matemática: caminhos e encruzilhadas. In: **Encontro Internacional em Homenagem a Paulo Abrantes**. Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, 2005.

PONTE, J. P.; OLIVEIRA, H. Remar contra a maré: a construção do conhecimento e da identidade profissional na formação inicial. **Revista de Educação**, Portugal, vol. 11, n. 2, p. 145-163, 2002.

PONTE, J. P.; CHAPMAN, O. Preservice mathematics teachers' knowledge and development. In: L. English (Ed.). **Handbook of international research in mathematics education** (2nd ed.). New York, NY: Routledge, p. 225-263, 2008.

STENHOUSE, L. **La investigación como base de la enseñanza**. (Textos seleccionados por Jean Rudduck & David Hopkins). 2. ed. Madrid: Morata, S. L., 1993.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 9.ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.