

A personalidade no desenvolvimento profissional docente

The personality in professional teaching development

La personalidad en el desarrollo profesional docente

Fabio Menezes¹

<https://orcid.org/0000-0003-3721-8014>

Wellerson Quintaneiro²

<https://orcid.org/0000-0001-8723-0033>

¹ Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro – Brasil. E-mail: professorfabioms@gmail.com.

² Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Nova Iguaçu, Rio de Janeiro – Brasil. E-mail: profmatwellerson@gmail.com.

Resumo

Neste trabalho, procuramos refletir sobre a docência, em uma relação que intitulamos de *ser-docente*, estruturada a partir de discussões teóricas que articulam produção de subjetividade e identidade profissional, dissertando a respeito da personalidade na docência e incluindo as dimensões coletiva/social e política. Com o termo *ser-docente*, argumentamos a respeito da personalidade na docência e suas potências analíticas do cuidado, das conexões interpessoais e da investigação como postura para inferir sobre o desenvolvimento profissional docente, na concepção de uma integração recíproca entre percepções e agenciamentos. Reafirmamos a impossibilidade da neutralidade no ato de educar e da dissociação entre sujeito e docente. Destacamos, ainda, que as experiências pessoais, quando são sustentadas na premissa da justiça social pela/na educação, produzem uma dimensão política de atuação docente como potência do desenvolvimento profissional. Concluímos apontando, a partir de elementos empíricos, um espaço analítico possível demarcado por três eixos indissociáveis, denominados “identificação”, “sentidos de pertencimento” e “atitudes investigativas”.

Palavras-chave: Personalidade na Docência. Desenvolvimento Profissional Docente. Identidade Docente.

Abstract

In this work, we seek to reflect on teaching in a relationship that we call being-teacher, structured from an essay on theoretical reflections that articulate the production of subjectivity and professional identity, lecturing about personality in teaching, including collective/social and political dimensions. With the term being-a-teacher we argue about personality in teaching and its analytical powers of care, interpersonal connections and research as a teaching posture



to infer about the teaching professional development, in the conception of a reciprocal integration between perceptions and agency. Reaffirming the impossibility of neutrality in the act of educating and of dissociating subject and teacher, understanding that personal experiences produce a political dimension of teaching action as a power of professional development when they are sustained in the premise of social justice by/in education, we point out an analytical space possible, from empirical elements, demarcating three axes called: identification, senses of belonging and investigative attitudes.

Keywords: *Personality in Teaching. Teacher Professional Development. Teaching Identity.*

Resumen

En este trabajo buscamos reflexionar sobre la docencia en una relación que denominamos ser-docente, estructurada a partir de un ensayo de reflexiones teóricas que articulan la producción de subjetividad e identidad profesional, disertando sobre la personalidad en la docencia, incluyendo las dimensiones colectiva/social y política. Con el término ser-docente argumentamos sobre la personalidad en la docencia y sus poderes analíticos de cuidado, vinculación interpersonal e investigación como postura docente para inferir sobre el desarrollo profesional docente, en la concepción de una integración recíproca entre percepciones y agencia. Reafirmando la imposibilidad de la neutralidad en el acto de educar y de la desvinculación de sujeto y docente, entendiendo que las experiencias personales producen una dimensión política de la acción docente como potencia de desarrollo profesional cuando se sustentan en la premisa de la justicia social por/en la educación, señalamos un espacio analítico posible, a partir de elementos empíricos, demarcando tres ejes denominados: identificación, sentidos de pertenencia y actitudes investigativas.

Palabras clave: *La personalidad en la Docencia. Desarrollo Profesional Docente. Identidad Docente.*

1 Introdução

Neste artigo, discutimos identidade profissional docente – compreendida como aspecto do desenvolvimento profissional docente e no contexto da coletividade –, de modo a articular tal noção com a ideia de produção de subjetividade, na compreensão de que o “ser” sujeito e o “ser” profissional são indissociáveis. Nomeamos tal articulação, que buscamos discutir neste artigo como um ensaio da personalidade na docência, *ser-docente*.

De início, vale advertir que introduzimos o termo *ser-docente* para demarcar a ideia de que não estamos falando somente do professor ou da pessoa e que também não estamos nos remetendo a uma sobreposição ou junção do lado pessoal com o lado profissional de alguém. Ao contrário, não entendemos que possa haver esses dois lados independentes, mas sim que um sujeito professor se realiza no atravessamento de experiências mais relacionadas a contextos sociais profissionais e pessoais. Dessa maneira, *ser-docente* deve ser entendida como uma

expressão que transcende a junção de duas palavras de maneira ordenada e que articula a personalidade, travestida na produção de subjetividades, e a docência.

Pelo fato de a produção de subjetividades estar no cerne dessa discussão, também adiantamos que entendemos essa produção como dimensões individuais e coletivas das experiências dos sujeitos, tendo relação com o modo como os sujeitos se percebem e se realizam no mundo social. Para nós, aqui, tais ideias se relacionam com a noção de identidade profissional, pois acreditamos que não há sujeito profissional que não seja, antes de qualquer coisa, sujeito. Isto é, não acreditamos que professores e professoras – ou a produção de identidade profissional docente – possam se constituir, se realizar, no ambiente profissional desconsiderando suas experiências sociais como pessoas. Por exemplo, não acreditamos que seja possível dissociar a “pessoa” do “professor” quando falamos da experiência de um docente homossexual que atue em uma escola em que práticas homofóbicas são recorrentes e naturalizadas.

Desse modo, neste artigo, no contexto da reflexão sobre o desenvolvimento profissional docente, teremos possibilidade de olhar para situações mais gerais dos sujeitos, que poderiam parecer desconectadas de discussões sobre a profissão. É justamente na direção de uma potência analítica que entendemos a relevância dessa articulação teórica – *ser-docente* – que faremos aqui. Assim, como objetivo deste artigo, buscamos iniciar um ensaio sobre reflexões teóricas que articulam produção de subjetividade e identidade profissional docente, e sobre como tal relação se insere numa discussão sobre desenvolvimento profissional docente, ao observarmos discussões sobre a prática na dinâmica de um coletivo docente. Sinteticamente, buscamos responder a: “Como a articulação entre produção de subjetividade e identidade profissional docente se insere numa discussão sobre desenvolvimento profissional docente?”.

Para tanto, na próxima seção, desenvolvemos um ensaio acerca da ideia de *ser-docente*, estruturada pela articulação entre as noções de produção de subjetividade e identidade profissional docente num coletivo. Na seção seguinte, descrevemos e analisamos algumas discussões entre docentes de um coletivo num ambiente escolar do Ensino Fundamental I – observadas pelo primeiro autor, que fez lá uma imersão como pesquisador durante um ano letivo, mediante aprovação do parecer 2.985.221 do Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Universitário Clementino Fraga Filho, sob o protocolo 272-18, do grupo III –, justificando ainda, nessa seção, a nossa escolha por tal coletivo como sujeito de pesquisa.

A imersão do primeiro autor desta tese, participando desse coletivo, teve a intenção de permitir que ele presenciasse as relações e os aspectos que emergem de discussões sobre a prática em espaços coletivos, possibilitando sua análise sob a ótica de nossa discussão teórica. Essa escolha metodológica nos permitiu filmar alguns momentos, gravar em áudio tantos outros e fazer anotações diárias sobre a convivência em blocos de notas digital e físico. Podemos dizer que a pesquisa teve natureza antropológica, no sentido de termos feito uma imersão social e cultural para produzir dados e analisá-los durante tal imersão, observando as relações em serviço entre pares.

Ao final, corroborados por elementos empíricos, fazemos nossas considerações, destacando apontamentos de potências analíticas do *ser-docente* no desenvolvimento profissional docente.

2 Articulações entre o ‘ser’ sujeito e o ‘ser’ profissional: o *ser-docente*

Nesta seção, iniciaremos um ensaio sobre reflexões teóricas que nomeamos aqui *ser-docente*. Nosso termo propõe articular, especificamente, a produção de subjetividade e a identidade profissional docente a partir da ideia de pessoalidade na docência – no contexto da coletividade –, inclusive considerando que a dimensão política da educação atravessa o ser sujeito e o ser docente profissional em desenvolvimento. Trata-se de uma articulação que considera *ser* tanto como verbo quanto como substantivo, numa noção de agência (agir), na consideração do sujeito inserido em seus contextos coletivos, e compreende *docente* no sentido de levar em conta discussões que superam questões de gênero.

Vimos que Lima (2010) usa o termo “ser-professor” para discutir possibilidades de práticas, que a autora entende como emancipatórias, nos cursos de formação inicial de professores – por exemplo, questionar licenciandos quanto ao uso exclusivo de provas como avaliação –, na tentativa de compreender o currículo de formação de licenciandos em nível superior, inclusive de Pedagogia. Sua problemática se detém em compreender o “ser-professor” presente nas políticas nacionais e locais, na forma como se manifestam nos contextos locais e nas produções individuais de práticas docentes nesses cursos – o que levou a autora a perceber que as ideias de *o que é e como é* “ser-professor” se confundem, implicitamente, com a ideia de “bom” professor, num sentido de ideal.

Notamos que nossas aproximações se dão, principalmente, pelo seguinte:

para pensar as culturas e subjetividades em sua produção ordinária e dinâmica, foi necessário buscar superar as leituras e compreensões que se desenvolvem via dicotomização. Considero que a partir de outros mapas e conceitos, como busquei, é possível pensarmos na relação entre essas produções e os processos emancipatórios, trazendo para o debate o conceito de subjetividade barroca (Santos, 2006), acreditando-o capaz de ampliar os debates a esse respeito e, portanto, passível de contribuir com outras pesquisas que venham a se desenvolver com essa temática (*Ibidem*, p. 231).

E porque, quando nos referimos ao profissional docente em desenvolvimento, não vemos dicotomias entre as formações inicial, continuada e o que se produz em prática, sabendo que, como também indicam Fiorentini e Crecci (2013, p. 20):

[...] ainda persistem cursos e oficinas esporádicos de formação docente, oferecidos de tempos em tempos, muitos de curta duração, nos programas de formação continuada induzidos ou contratados pelas secretarias de Educação. Esses cursos e oficinas são, muitas vezes, chamados equivocadamente de desenvolvimento profissional, pois, na verdade, pouco contribuem ao DPD¹ e à emancipação cultural e profissional dos professores, principalmente porque não abrem espaço para os professores explorarem e problematizarem suas próprias práticas.

No entanto, na composição de nosso termo, a problemática do nosso trabalho se dá – numa dinâmica com premissas comuns àquelas usadas em formações e desenvolvimentos profissionais coletivos que consideram a prática docente o centro da formação profissional, também valorizando o papel da academia – na construção de identidades docentes como um dos aspectos importantes dentro desse processo de desenvolvimento docente. Nossa intenção é construir uma lente para observar docentes se realizando em prática escolares, para analisar discussões que envolvam o desenvolvimento docente numa perspectiva da profissionalização.

Dessa forma, a reflexão que visamos realizar a partir do termo *ser-docente* se inicia a partir de uma profusão de ideias, de modo que, de alguma maneira, diferentes conceitos entram em cena ou compõem a coxia, a saber: personalidade, profissionalidade, coletividade, política, subjetividade, percepções, agenciamentos, identidade etc. Assim, considerando as muitas ideias do enredo e visando demarcar o papel de cada uma delas na história que temos a intenção de

¹ Desenvolvimento profissional docente.

comunicar, optamos por descortiná-las em uma apresentação em blocos que chamaremos de atos.

2.1 Primeiro ato – docência e pessoalidade: contexto da coletividade

Aqui estamos nós. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de se fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar. É impossível separar o eu profissional do eu pessoal (Nóvoa, 1992, p.17, *apud* Goldberg, 2014, p. 165).

Goldberg (2014) traz como epígrafe o asserto acima na discussão do seu trabalho *O Professor É a Pessoa e uma Parte Importante da Pessoa É o Professor*. Em seu trabalho, a fim de discutir arte-educação, Goldberg, professora em licenciaturas em teatro e dança, propõe aos alunos um processo (autobiográfico), entendendo que:

[...] amplitude desse mergulho individual, singular e ao mesmo tempo plural, vai além da proposta pedagógica inicial de se estudar a história da arte-educação no nosso país, projetando desejos, suscitando questionamentos, relacionando passado, presente e futuro, detonando processos de formação autonomizadora e autoformativa, pois a partir das narrativas de vida, os estudantes reconstróem suas experiências em arte, positivas ou negativas, relembram traumas e alegrias, refletem sobre estigmas e práticas pedagógicas vividas e lançam propostas de futuro transformadoras (Goldberg, 2014, p. 165).

Realizando um paralelo, essa proposta formativa indicada por Goldberg (2014) nos remete a uma possível dimensão do desenvolvimento do professor – chamaremos aqui de *pessoalidade* – que pode não estar em evidência nas discussões sobre formação inicial e continuada do professor. Neste texto, queremos pensar a *pessoalidade docente* como estratégia formativa numa dimensão não só metodológica, mas também teórico-analítica. Para tanto, entendemos ser interessante já indicarmos como pretendemos localizar tal discussão, considerando uma trajetória histórica de concepção de ensino.

Tardif (2013), realizando um histórico das duas últimas décadas do século XX e da primeira do século XXI, destaca concepções de ensino que podiam ser encontradas no Brasil: vocação, ofício e profissão. De maneira geral, Tardif indica que as duas primeiras concepções poderiam configurar obstáculos ao movimento de profissionalização, uma vez que estavam

mais relacionadas a uma compreensão de docência como missão e trabalho, respectivamente, esvaziando dimensões profissionais como conhecimento científico, corporação profissional, dimensão ética, autonomia e responsabilidade profissional.

Ressaltamos que a discussão que estamos propondo sobre personalidade na docência não tem qualquer relação com a perspectiva de vocação, com a sugestão de o “professor ser um missionário”, que pode remeter ao conhecimento para o ensino como algo inato ou um dom. Ao contrário, buscamos estruturar nossa discussão tendo como base o paradigma da profissionalidade, contexto da terceira concepção identificada por Tardif.

Uma perspectiva sobre profissionalidade com a qual estamos alinhados pode ser considerada a partir das cinco palavras de Nóvoa (2009), que encerram propostas para a formação docente, a saber:

P₁ – Práticas

A formação de professores deve assumir uma forte componente prática, centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar.

P₂ – Profissão

A formação de professores deve passar para “dentro” da profissão, isto é, deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens.

P₃ – Pessoa

A formação de professores deve dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais da profissão docente, trabalhando essa capacidade de relação e de comunicação que define o tato pedagógico.

P₄ – Partilha

A formação de professores deve valorizar o trabalho em equipe e o exercício coletivo da profissão, reforçando a importância dos projetos educativos de escola.

P₅ – Público

A formação de professores deve estar marcada por um princípio de responsabilidade social, favorecendo a comunicação pública e a participação profissional no espaço público da educação (Nóvoa, 2009, p. 28-33).

Fazem-se importantes as aproximações e os afastamentos que buscamos para a ideia de personalidade sobre a qual estamos nos debruçando. Um afastamento já demarcado é o de que a nossa discussão de personalidade nada tem a ver com a sugestão de conhecimento inato, dom. Outra possível interpretação que queremos afastar é a de que a personalidade esteja em oposição à coletividade. Nesse sentido, sobre as cinco palavras de Nóvoa para a formação do professor

– antes de nos dedicarmos à P₃, que mais diretamente articula professor e pessoa –, destacamos que a personalidade, neste trabalho, estará sempre no contexto da coletividade, como se propõe em P₄, pois “valorizar o trabalho em equipe e o exercício coletivo da profissão” converge para o desenvolvimento profissional docente. E

[...] é importante a criação de redes de (auto)formação participada, que permitam compreender a *globalidade do sujeito*, assumindo a formação como um *processo interactivo e dinâmico*. A troca de *experiências* e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando (Nóvoa, 1992, p. 14, grifos nossos).

Essa participação do sujeito no coletivo, atravessada por suas experiências e as atravessando, é uma maneira de localizarmos a articulação entre personalidade e coletividade. Daí a relevância, mencionada em P₃ (Pessoa), de “dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais da profissão docente, trabalhando essa capacidade de relação e de comunicação”. Comunicação essa relativa à interação num contexto de participação, dentro do qual Nóvoa (1992) sinaliza que a formação não se dá simplesmente por acumulação (cursos ou técnicas), afirmando que “o que um adulto retém como saber de referência está ligado à sua experiência” (p. 15).

Dessa maneira, experiências relativas à existência (pessoal, social, profissional) mobilizam uma pedagogia interativa e dialógica, que inferimos em nossa lente analítica como *afetividade e empatia*. Isso nos faz entender que “os momentos de balanço retrospectivo sobre os percursos pessoais e profissionais são momentos em que cada um *produz a ‘sua’ vida, o que no caso dos professores é também produzir a ‘sua’ profissão*” (Nóvoa, 1992, p.15, grifo nosso). Ou seja, “o professor é a pessoa e uma parte importante da pessoa é o professor”² (Nias, 1991, p.154).

2.2 Segundo ato – personalidade e profissionalidade: dimensão política

Um exemplo pontual sobre a questão de a formação do professor ser orientada pelo sujeito se dá quando da sonegação de uma política pública que incentive a formação inicial ou continuada. Dessa maneira, o desenvolvimento profissional acadêmico se faz por um projeto

² Tradução de: “the teacher is the person and an important part of the person is the teacher”.

peçoal de qualificação, com cursos de aperfeiçoamento, especialização, mestrado, doutorado etc. Assim, a carreira profissional é também parte de um projeto de vida.

No entanto, buscamos aqui também nos remeter a aspectos mais subjetivos dessa relação *ser-docente*, compreendendo que a “produção” (no sentido de desenvolvimento) de profissionais se constitui pela produção de sujeitos, de potências de vida, tendo relação com suas experiências, com a maneira como os sujeitos se realizam no mundo. Daí, no sentido de deslocar nossa discussão para a forma como os sujeitos se realizam no mundo, já termos começado, na introdução deste texto, a suscitar a relação *ser-docente* a partir de tensões sociais – como racismo, homofobia, xenofobia, machismo, classismo etc. – que podem estar presentes no ambiente de trabalho de docentes envolvidos diretamente em contextos de discriminação, podendo o professor ser negro, *gay*, membro de outra etnia, mulher, oriundo de outra classe social etc.

Apesar dessas óbvias relações diretas entre pessoal e profissional com que algum sujeito docente em particular possa estar sensível e diretamente envolvido, queremos chamar atenção para o fato de que, para nós, inclusive a perspectiva política de compreensão de mundo e o modo como um cidadão (professor, em particular) entende o papel da escola nas produções políticas sociais se articulam com a dimensão ética da profissão docente. Assim, considerando que “educação é um ato político” (Freire, 1991), trazemos para o jogo dessa articulação *ser-docente* a responsabilidade social, porque

[...] a gente ainda tem que perguntar *em favor de quê* conhecer e, portanto, *contra quê* conhecer; *em favor de quem* conhecer e *contra quem* conhecer. Essas perguntas que a gente se faz enquanto educadores, ao lado do conhecimento que é sempre a educação, nos levam à confirmação de outra obviedade que é a da natureza política da educação. Quer dizer, a educação enquanto ato de conhecimento é também e por isso mesmo um ato político. No momento em que a gente se pergunta *em favor de quê e contra quê*, *em favor de quem e contra quem* eu conheço, nós conhecemos, não há mais como admitir uma educação neutra a serviço da humanidade, como abstração (Freire, 1982, p. 97, grifos do autor).

Se, a esta altura do texto, a ideia de personalidade na docência pareceu conflitar com algum paradigma de neutralidade do professor... ótimo! Essa era a nossa intenção. Não existe educação neutra, como bem indica Freire (1987), e toda neutralidade afirmada é uma opção escondida. Nesse sentido, as concepções políticas que são construídas durante a história do

professor não só atravessam a constituição desse profissional como se colocam na responsabilidade pública social da atuação docente.

Cochran-Smith e Lytle (2009), ao desenvolverem uma ideia de “investigação enquanto postura”, na proposição de uma prática docente reflexiva e investigativa – considerando que professores e professoras produzem saberes coletivamente, sendo essa uma característica da profissionalização –, discutem propósitos democráticos e a finalidade de justiça social na educação. No referido trabalho, as autoras subvertem a hipótese de que a finalidade dos professores é produzir uma força de trabalho para a nação, indicando a necessidade de se construir uma sociedade mais justa e democrática. Para as autoras, os professores devem trabalhar a favor do sistema e contra ele. Elas indicam que, numa “investigação enquanto postura”, o “objetivo é que os alunos adquiram conhecimento básico e habilidades, mas também que levantem questões sobre as fontes de conhecimento e usos, além de desenvolverem as habilidades de crítica, deliberação e análise” (Cochran-Smith; Lytle, 2009, p. 28).

Destaquemos, então, dois argumentos centrais a que nos dedicamos nesta subseção até aqui: (i) que educar é um ato político, na compreensão da responsabilidade com justiça social que deve orientar a educação, no contexto de uma dimensão ética da atividade do professor, entendendo tal dimensão como um aspecto da profissionalidade docente; e (ii) que a não neutralidade que apresentamos para a docência também ocorre na figura do sujeito professor, pois o entendimento da atuação política do sujeito professor se articula com sua compreensão do mundo, com seus entendimentos de participação (incluindo a sua própria) cidadã.

A responsabilidade política da educação (argumento i) não só dá contexto como *legítima* uma variável política da articulação *ser-docente* (argumento ii). Esse ponto é fundamentalmente relevante, porque indicar que a docência é atravessada pela pessoalidade não significa que estamos sugerindo legitimar qualquer tipo de atravessamento. Consideremos, por exemplo, um professor que, em meio a uma pandemia, optou por não tomar uma vacina que visava controlar as consequências do adoecimento causado por um vírus. Podemos considerar que essa foi uma decisão no âmbito exclusivo da sua vida pessoal e, por um lado, ainda indicar que tal fato não tem relação com a prática profissional docente. Mas, por outro lado, esse professor muito provavelmente não vai problematizar com seus alunos as consequências nefastas³ de não se

³ Não vacinados são 99% dos mortos por Covid nos EUA, e muitos se arrependem tarde demais. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2021/08/nao-vacinados-sao-99-dos-mortos-por-covid-nos-eua-e-muitos-se-arrependem-tarde-demais.shtml>. Acesso em: 7 ago. 2021.

vacinar, o que não contribui para uma formação cidadã crítica desses estudantes, não favorece condições igualitárias de saúde, não está na direção da justiça social e não legitimamos aqui.

Esse é um ponto central na discussão deste texto como construção de uma lente analítica: a consideração da personalidade na docência parte do reconhecimento da não neutralidade e não pode ser entendida como sugestão de legitimação de atravessamentos que conflitam com pressupostos aqui levantados acerca da educação como responsabilidade pública e justiça social. Assim, retomando o exemplo anterior, não compreendemos o *negacionismo científico*⁴ de um professor como potência pedagógica desse docente, mas queremos “denunciar” que tal postura pode se articular com sua prática.

Entendemos que essas discussões podem se fazer potentes no desenvolvimento profissional docente, uma vez que ressaltam a necessidade de investimento numa formação comprometida com reflexões políticas e sociais, como a *potência pedagógica do cuidado*. Além disso, distanciar a pessoa do professor só seria possível na compreensão da docência como atividade estritamente técnica, que pudesse ser exercida a partir de protocolos e manuais, ideia da qual nos afastamos e que é criticada na subseção anterior. De modo geral, os assertos anteriores não só expõem premissas políticas sobre as quais estamos nos dedicando refletir, mas também se articulam com possíveis dados empíricos relacionados a práticas em espaços da escola e da universidade.

Numa autoanálise, nos percebemos inseridos nessa articulação *ser-docente* a partir de agendas sobre as quais nosso grupo de pesquisa⁵ tem se debruçado:

⁴ Entendemos esse negacionismo científico como a rejeição a conceitos básicos (apoiados por consenso científico) em busca de uma falsa simetria, na argumentação científica, para explicar o inexplicável, em favor de ideias radicais, controversas e num lugar quase *sacramentalizado*.

⁵ Laboratório de Práticas Matemáticas do Ensino, vinculado à Universidade Federal do Rio de Janeiro – LaPraME/UFRJ.

Primeiramente, uma premissa fundante [...] é nosso entendimento, inspirado nas ideias de Freire (1996), de que educação pressupõe práticas democráticas, inclusivas, que incorporem a diversidade e que sejam empoderadoras. Por democráticas e inclusivas, entendemos práticas educativas que promovam e que incentivem o acesso irrestrito de todos ao compartilhamento de saberes produzidos nos mais diversos contextos sociais e culturais. Por práticas que incorporem a diversidade, nos referimos àquelas que não apenas reconheçam, mas, sobretudo, que incorporem a diversidade – no sentido mais amplo possível do termo: de grupo social, de raça, de credo, de identidade de gênero, de orientação sexual, bem como de formas de produzir saberes e de aprender –, transformando seus próprios fazeres, suas próprias formas de ensinar e de aprender, de maneira que nenhuma dessas formas tenha um estatuto menor do que outras. Por práticas empoderadoras, entendemos aquelas que promovam e que incentivem a criatividade e a produção de saberes por todos os atores envolvidos (professores e alunos), em oposição à reprodução de procedimentos ou à transmissão de conhecimentos de sujeitos “que sabem” para outros “que não sabem” (Giraldo *et al.*, 2018, p. 191).

Os exemplos do asserto anterior – de como reflexões políticas vêm compondo nossa agenda de trabalho – se inserem no nosso conjunto de ações de enfrentamento da pseudoneutralidade na educação. Entendemos ser urgente tal enfrentamento, haja vista propostas como Escola sem Partido, por exemplo, que indicava que os sistemas de ensino de União, estados e municípios deviam estar em consonância com o princípio da (suposta) “neutralidade política” (art. 1º, inciso II, p. 1 da proposta do projeto de lei⁶). Tal proposta de projeto de lei tem um nome que parece propor a ausência de partidos nas escolas, mas, para nós, vai ao encontro do esvaziamento de reflexões políticas em espaços escolares, propondo uma visão única do estado de coisas.

De todo modo, trazemos aqui nossa oposição à ideia inserida nessa proposta de projeto de lei como exemplo de que nos entendemos nessa articulação *ser-docente* considerando a dimensão política. Ou seja, nosso enfrentamento à pseudoneutralidade passa pelas pessoas que somos – que se constituem em oposição às políticas de desmonte da educação (posicionamento político como cidadãos) – e, certamente, atravessa os profissionais que entendemos ser hoje – que consideram necessário cultivar a autonomia docente com princípios democráticos de justiça social.

Interpretamos que nossas ações (agenciamentos) de inserção no debate político se articulam com nosso entendimento (percepções) do mundo e da educação, compondo quem somos como sujeitos e como profissionais professores. Dessa maneira, na composição deste

⁶ Para saber mais sobre essa proposta, que consideramos esdrúxula: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1707037&filename=PL+2. Acesso em: 10 mar. 2021.

ensaio, buscaremos refletir, nas duas próximas subseções, sobre a dinâmica *ser-docente* a partir das noções de produção de subjetividade – entendendo-a como uma integração recíproca entre percepções e agenciamentos – e identidade profissional docente.

Isto é, até este momento do texto, nos debruçamos na articulação *ser-docente* a partir da relação entre docência e personalidade num contexto de coletividade e considerando a dimensão ético-política da educação, revelando a potência pedagógica do cuidado, na compreensão de que se identificar no outro e com o outro para produzir professores é produzir vida (Nóvoa, 1992). Portanto, a discussão sobre a profissão docente é também uma discussão sobre o sujeito (no caso, professor), sobre suas subjetividades, que, ao fim e ao cabo, são aspectos importantes do desenvolvimento profissional docente.

2.3 Terceiro ato – produção de subjetividade

Entendemos – como já propusemos – que “o professor é a pessoa e uma parte importante da pessoa é o professor” (Nias, 1991, p. 154), portanto olhar para o professor é olhar para a participação do sujeito (docente) no mundo. Assim, a partir deste momento, tal olhar para a relação *ser-docente* será também estruturado pela noção de subjetividade, que, de maneira provisória, pode ser entendida como “tudo aquilo que concorre para a produção de ‘si’, um modo de existir, um estilo de existência” (Soares e Miranda, 2009, p. 416).

Vale ressaltar que, para Soares e Miranda (2009, p. 414), a noção de “subjetividade a partir da participação (modo de existir) se contrapõe a uma ideia de subjetividade do tipo ‘recipiente’ em que se colocariam coisas essencialmente exteriores, as quais seriam ‘interiorizadas’”.

Entendemos, todavia, a necessidade de tratar das vicissitudes do conceito de subjetividade na tradição filosófica ocidental, suas conformações teóricas e suas implicações no curso do pensamento moderno.

Garcia-Roza (1988), citando Deleuze, afirma que, para este autor, além de uma história do pensamento ocidental, também poderíamos traçar-lhe uma geografia. O pensamento se moveria em função de dois grandes eixos, a saber, um eixo vertical, dos conhecimentos, da episteme – cujo maior representante é o platonismo – e um eixo horizontal, o dos acontecimentos – [no qual] se encontra a tradição filosófica das escolas cínicas e sofistas (Soares e Miranda, 2009, p. 410).

Os dois paradigmas sobre a noção de subjetividade descritos nesse asserto ajudam a localizar nosso entendimento sobre tal noção, que se afasta da visão platônica, a qual se sustenta numa direção vertical da subjetividade como algo externo interiorizado pelo sujeito. Nosso entendimento, ao contrário, reside na ideia de horizontalidade, relativa aos acontecimentos, às experiências. Uma vez que “não estamos mais no mundo das representações e das essências que caracteriza o pensamento platônico/hegeliano, mas dos acontecimentos cotidianos e prosaicos, nos quais nos movemos e nos constituímos” (Soares e Miranda, 2009, p. 414). Tal discussão demarca a nossa opção de olhar para a subjetividade pelo prisma da produção e, por isso, nos referimos à “produção de subjetividade” – mesmo quando utilizamos somente o termo “subjetividade” –, indicando um processo contínuo.

Mas encarar a produção de subjetividade pura e simplesmente como um processo decorrente da participação no mundo pode resultar num argumento demasiadamente amplificado para melhor refletir sobre tal ideia. Afinal, poderíamos indicar qualquer atividade social dessa maneira, como resultado de participação. Nesse contexto, questões se colocam: “O que produz a subjetividade?”; “Como se dá – ou quais são as características – de tal processo?”. Não pretendemos esgotar tais questões neste texto, nem imaginamos que seja possível, mas as enfrentaremos a partir das ideias de percepções e agenciamentos, conforme indicamos ao final do segundo ato.

A definição da subjetividade se apresenta através de categorias capazes de expressar, na unidade simbólico-emocional, a mobilidade e diversidade da experiência dos indivíduos e dos grupos sociais. É essa unidade simbólico-emocional que define ontologicamente os fenômenos significados como subjetivos. Tal unidade caracteriza os sentidos subjetivos, que representam um processo constante que define a qualidade da experiência vivida: não são os fatos concretos que definem tal qualidade, mas as produções subjetivas, tanto individuais como sociais, que emergem no curso de uma experiência humana. Entre os fatos objetivos de uma experiência vivida e seus sentidos subjetivos, não existem relações diretas nem lineares. Ambas as dimensões da subjetividade, social e individual, integram-se reciprocamente e de forma recursiva nas configurações subjetivas sociais e individuais (Rey, Goulart e Bezerra, 2016, p. 56, grifos nossos).

Vamos considerar, neste trabalho, “percepções” como manifestações dessas dimensões social e individual da subjetividade. Para nós, compõem a subjetividade as maneiras como um sujeito se percebe, como é percebido e como entende ser percebido num contexto social. Isto é, “percepção” aqui não é a construção isolada de um sujeito. Realizando um paralelo com o recorte de Rey, Goulart e Bezerra, (2016, p. 56), entendemos que as percepções individual e

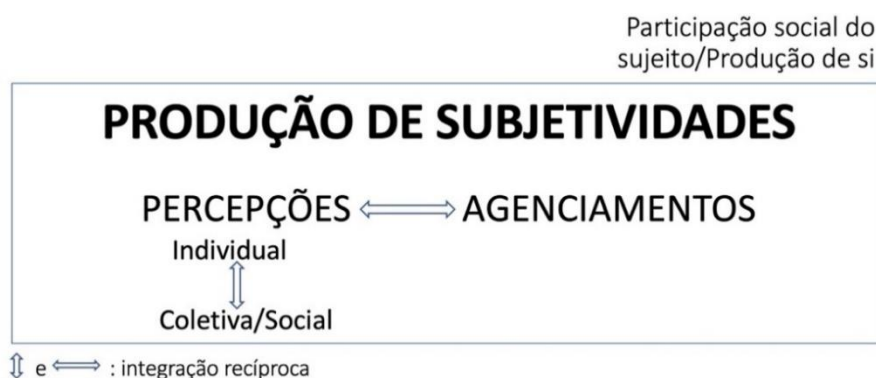
social integram-se reciprocamente. Outro paralelo, a partir de discussões já realizadas neste texto, pode ser percebido em nosso posicionamento de que, na docência, a personalidade se realiza na coletividade.

Guattari e Rolnik (1996) afirmam que toda subjetividade é um processo inacabado de produção, o qual se realiza e ganha sentido nos encontros dentro de contextos sociais, e que toda subjetividade é, então, perceber que um sujeito é constituído e constituinte de sua prática de convivência no mundo, pelo modo como situa sua existência no mundo. Assim, para nós, a realização do sujeito no mundo passa por suas percepções e também pela maneira como elas se integram reciprocamente com suas ações, suas atuações sociais, que nomearemos “agenciamentos”.

[...] indivíduos e grupos não expressam de forma imediata e direta as configurações subjetivas de suas ações, pois elas não representam um *a priori* da ação, mas um processo que é constituído pela ação e que, simultaneamente, é constituinte dela. Devido a essa processualidade da subjetividade humana, as decisões, posições e caminhos que os indivíduos e grupos tomam no curso de suas ações constituem novos processos de produção subjetiva (Rey, Goulart e Bezerra, 2016, p. 56).

Como exemplo da integração recíproca entre percepções e agenciamentos, podemos indicar nossa dimensão política da atividade docente, a qual passa por uma percepção do mundo e da educação, que implica ações de ensino ou de pesquisa e é implicada por elas (como, em nosso caso, buscando uma posição de não neutralidade na docência). É importante ressaltar que não procuramos indicar qualquer dicotomia entre “percepções” e “agenciamentos”, nem ao menos sugerir uma fronteira.

Figura 1 – Produção de subjetividades: integração recíproca.



Fonte: Autoria própria.

Além da perspectiva de não fronteira entre percepções e agenciamentos, entendemos nem fazer sentido falar de qualquer um dos dois aspectos *a priori* e, por isso, o destaque para a ideia de *integração recíproca*. Uma metáfora para expressarmos a ideia que pretendemos comunicar com *integração recíproca* pode ser a do rio que desce a montanha, uma vez que não se pode afirmar se o rio molda a montanha ou se é a montanha que molda o rio.

Figura 2 – Integração recíproca: rio moldando a montanha e sendo moldado por ela.



Fonte: Autoria própria.

Esses aspectos (amalgamados) – percepções e agenciamentos – indicam somente uma forma de olhar para a produção de subjetividade e não podem preexistir às produções subjetivas. Mas por que esse olhar? Porque entendemos que pensar em produção de subjetividade a partir

desses dois aspectos viabiliza refletir sobre produção subjetiva de sujeitos, inferindo, inclusive, suas percepções a partir de suas ações no mundo, seus agenciamentos.

Isto é, considerar “percepções” e “agenciamentos” aspectos que se integram reciprocamente na produção de subjetividade nos traz o potencial analítico de refletir até mesmo sobre como um sujeito se percebe ao considerar sua participação em um contexto social, identificando uma *potência pedagógica da conexão interpessoal* a partir dos *sentidos de pertencimento* mútuos entre indivíduos na formação de um grupo profissional, por exemplo. Entendemos também como potencial analítico em pesquisa, uma vez que não necessariamente uma percepção será algo que se deseja comunicar ao pesquisador, ou, ainda, a percepção não necessariamente se realiza de forma consciente pelo sujeito.

Por exemplo, uma pessoa que sofre racismo pode ter uma produção de subjetividade articulada com opressão e apagamento. Há de se destacar que tais questões podem acontecer de forma consciente ou não para o sujeito que está sendo violentado. O sujeito pode ou não ter consciência de que está inserido numa dinâmica de opressão. Ele pode entender que está sofrendo um apagamento, ou pode acreditar que tudo faz parte das dinâmicas e que ele está num papel social que é mesmo o dele. Nesse exemplo, o que buscamos indicar é que entendemos que o modo como a pessoa se relaciona com o racismo se insere num processo de reciprocidade com a maneira como ela se coloca diante de tal questão, que pode ser, inclusive, naturalizando-a, conscientemente ou não, e ratificando padrões sociais cristalizados, ou buscando se insurgir. Daí, o modo como uma pessoa se percebe – novamente, não necessariamente de forma consciente – influencia sua maneira de atuar no mundo, que influencia o modo como ela se percebe, reciprocamente.

Fazendo um paralelo com a prática profissional docente, podemos citar a relação escola-academia, pois constantemente há a naturalização por parte de alguns profissionais acerca da subalternização ou inferiorização dos docentes da escola frente aos da academia, mas temos também, por parte de outros, a compreensão de que essa situação é de opressão e, de alguma forma – seja estudando, se posicionando politicamente ou reinventando práticas –, eles se tornam resistência e tentam transformar tal realidade. Retomando o início deste ato, buscamos aqui discutir a subjetividade a partir da consideração da indissociabilidade entre professor e pessoa. Isto é, apesar de apresentarmos as ideias de produção de subjetividade de uma maneira geral, entendemos que tais ideias podem nos ajudar a pensar sobre o profissional docente.

Em outro trabalho nosso⁷, já buscávamos entender as produções subjetivas a partir da participação de professores em formação, refletindo sobre “a construção de subjetividades profissionais e de imaginários sobre ser professor; e a posição de insurgência contra a naturalização do discurso colonial na prática docente” (Matos, Giraldo e Quintaneiro, 2021, p. 16). Aqui, nos importa também destacar que, em outras literaturas sobre identidade profissional docente (p. ex., Cyrino e Oliveira, 2011) – reflexões que abarcam, entre outras coisas, como um professor se reconhece (se entende, se percebe...) e se realiza –, essa identidade tem sido abordada, majoritariamente, com foco exclusivo no ambiente de trabalho, e nós buscamos a articulação da identidade profissional docente com os sentidos de pertencimento que revelam a potência pedagógica da conexão interpessoal na produção de subjetividades.

2.4 Quarto (e último) ato – identidade profissional docente

Considerando a pessoalidade na docência – a *indissociabilidade* entre a pessoa e o profissional –, entendemos que podemos pensar sobre o professor a partir das produções subjetivas do sujeito (docente). Mas essa possibilidade – de olhar como o professor se realiza a partir das suas produções subjetivas – decorre também das discussões sobre identidade profissional docente, uma vez que essa identidade se estrutura em aspectos que, em nossa leitura, se aproximam da discussão sobre a produção de subjetividade. Buscaremos, a seguir, destacar tais aproximações.

A identidade profissional pode ser entendida dentro de um *processo* de identificação que, segundo Gouveia (1993), reúne alguns elementos, como aspectos da consciência, em que há a tentativa do sujeito de *se apresentar como se define*, da lógica que guia suas *ações*, das semelhanças e diferenças que nos aproximam e nos afastam e da noção de que as identidades são forjadas nas sociedades constituídas em cada tempo e lugar, isto é, são socialmente situadas. Podemos, aqui, encarar as “ações” indicadas por Gouveia a partir da ideia de agenciamento que estabelecemos na discussão da subjetividade e “se apresentar como se define” a partir da percepção de si.

Ao considerar que a identidade profissional é socialmente situada e olhar para o desenvolvimento do indivíduo nesse contexto, convergimos com a nossa proposta de integração recíproca das dimensões social e coletiva na produção de subjetividades. Nesse sentido, por

⁷ Produzido dentro do nosso grupo de pesquisa, o LaPraME.

último, mas não menos importante, sempre consideramos, neste texto, a identidade como parte de um processo incessante – mesmo quando não fazemos referências explícitas, como quando usamos a expressão “produção de identidade” –, do mesmo modo que tomamos o termo “produção” quando nos remetemos à subjetividade, a fim de demarcar que é algo contínuo, inacabado.

Galindo (2004) nos indica a identidade profissional como um tipo de identidade social, concebendo que ela “se constrói na relação subjetiva e dialética entre individualidades e a sociedade” (Berger e Luckmann, 2004). Assim, entender que a identidade é socialmente situada é indicar que ela se realiza no paradigma da participação, assim como o indicamos para a noção de subjetividade. Desse modo, sendo a escola um ambiente inserido num tipo de contexto social, entendemos que há, nesses locais, produções de subjetividades que emergem no/do/para o próprio contexto e que geram um sentido de agência próprio (Cyrino e Oliveira, 2011) – um modo de agir próprio –, dentro de alguns padrões estabelecidos pelos diversos subgrupos formados no ambiente escolar que identifica os sujeitos, articulando-se a uma produção de identidade profissional docente.

[...] identidade é formada por processos sociais. Uma vez cristalizada, é mantida, modificada ou mesmo remodelada pelas relações sociais. Os processos sociais implicados na formação e conservação da identidade são determinados pela estrutura social. Por outro lado, as identidades produzidas pela interação do organismo, da consciência individual e da estrutura social reagem sobre a estrutura social dada, mantendo-a, modificando-a ou mesmo remodelando-a (Berger e Luckmann, 2004, p. 179).

Então, compreendendo que a identidade profissional é mobilizada – desenvolvida, produzida, tensionada – nas participações, vale aqui chamar atenção para uma participação sugerida por Nóvoa (2009, p. 33) e que destacamos no primeiro ato, entendendo-a como aspecto do desenvolvimento profissional (ou ação formativa no contexto da profissionalidade), dada pela palavra “P₅ – Público: A formação de professores deve estar marcada por um princípio de responsabilidade social, favorecendo a comunicação pública e a participação profissional no espaço público da educação”. Esse autor destaca, ainda, que: “Nas sociedades contemporâneas, o prestígio de uma profissão mede-se, em grande parte, pela sua visibilidade social” (Nóvoa, 2009, p. 33). E a característica de responsabilidade social converge com a discussão que enfrentamos sobre personalidade na docência, na compreensão de que professor e pessoa são atravessados por princípios políticos, que legitimamos no segundo ato.

Notemos ainda que a proposta P₅ (Público) é tomada aqui como estratégia política, na qual o professor deve estar atento à visibilidade social, isto é, ao modo como é visto pela comunidade/sociedade. Esse modo como o professor é visto compõe a identidade do docente, uma vez que Galindo (2004, p. 15) aponta “*a identificação como processo precursor da construção da identidade*”, sendo essa identidade construída no que ela chamou de “jogo de reconhecimento”, que se encerra na alteridade entre os polos do *autorreconhecimento* (como o sujeito se percebe) e do *alterreconhecimento* (como o sujeito é percebido pelos outros). Aqui, esse jogo de reconhecimento pode ser lido a partir do que, quando da discussão da subjetividade, indicamos integrar as percepções, a saber: como um sujeito se percebe, como ele é percebido e como ele entende ser percebido num contexto social.

A esta altura, dadas as relações destacadas, pode parecer que sugerimos que a produção da identidade profissional docente é um processo de subjetivação da pessoa (o professor) – mas não necessariamente indicar o contrário. O profissional que sou implica no sujeito que sou. Mas e a recíproca: o sujeito que sou implica no professor que sou? Porém, neste texto, queremos demarcar justamente essa integração recíproca: que o processo de subjetivação do sujeito (professor, em particular) necessariamente se articula com a produção de identidade profissional docente.

Para isso, argumentamos que: *primeiro*, sendo a identidade profissional uma subjetivação, mesmo se a atrelarmos a um contexto social específico (da escola), ainda assim não entendemos ser possível estabelecer fronteiras que delimitem rigorosamente as experiências de vida desse sujeito que se integram (ou não) a esse processo de subjetividade relativo à identidade profissional; *segundo* (ou primeiro de outro modo), nos apoiamos nas discussões realizadas até aqui sobre a pessoalidade na docência, pois, uma vez que é impossível dissociar o professor da pessoa, não é possível separar (ou afastar) a produção subjetiva do sujeito da produção de identidade profissional docente (ou seja, estabelecer fronteiras, como indicado no primeiro argumento); e, *terceiro*, a própria literatura sobre identidade profissional docente já tem apresentado essa pessoalidade na identidade, por vezes de maneira até bem explícita:

[...] a identidade profissional docente é permeada por variadas interações: seja *pelas histórias de vida dos professores*, pela formação, pelo conhecimento especializado do docente, pelas relações com o grupo profissional, pelo conhecimento das especificidades da profissão e de sua prática, ou ainda pela *singularidade dos sujeitos*, dentre outros fatores relacionados à construção de uma identidade (Silva, Aguiar e Monteiro, 2014, p. 746, grifos nossos).

Em complemento, autores como Marcelo (2009) também destacam que a identidade profissional é influenciada por *aspectos pessoais*, sociais e cognitivos. Assim, esses autores corroboram as ideias de Penna (1992) quando afirma que pessoas com suas próprias construções de sujeito “constroem uma identidade social”, sendo a identidade profissional uma identidade social – e conferimos a personalidade na discussão da identidade como aspecto do desenvolvimento profissional. Assim, colocamos aqui como potencial analítico a reflexão sobre o desenvolvimento profissional docente, podendo considerar os sujeitos em suas singularidades, suas experiências de vida, suas produções subjetivas.

Esse potencial é amplificado ao se tomar a produção de subjetividade a partir das ideias de percepções e agenciamentos, isto é, podemos refletir sobre a identidade profissional docente considerando modos de participação, por exemplo, as percepções dos professores, assim como seus agenciamentos. E foi o que procuramos fazer ao buscar elementos empíricos, observando as discussões de um determinado grupo escolar a partir da imersão do primeiro autor no ambiente do Ensino Fundamental I de uma escola pública municipal do Rio de Janeiro, frequentando as discussões docentes e delas participando, duas ou três vezes por semana, por um ano letivo inteiro.

3 Elementos empíricos da personalidade na docência

Iniciamos esta seção justificando a opção pelo grupo escolhido como sujeito de pesquisa. Nós, autores, somos professores de Matemática, e nossas experiências profissional e acadêmica nos trazem a percepção de que há uma escassez de estudos que considerem professoras que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental protagonistas na produção de conhecimento com vistas ao ensino – principalmente, o matemático. Além disso, temos consciência do papel político da escola, em especial a pública. Dessa forma, buscamos um espaço escolar com a característica de ter apenas os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Encontramos tal espaço e obtivemos permissão para pesquisar junto ao seu grupo docente. Trata-se de uma escola de periferia da capital do Rio de Janeiro, situada no bairro de Parque Anchieta, limítrofe com Nilópolis, município da Baixada Fluminense. Aqui, é justo também construir um traço de “lugar de fala”⁸ desse grupo: eram 30 docentes, apenas dois do sexo masculino, com experiência profissional variando entre 5 e 15 anos de atuação e idades entre 29 e 50 anos. Apesar de todas as 30 pessoas terem participado como sujeitas da pesquisa, 12 delas se mantiveram mais próximas ao pesquisador em campo e se consolidaram como fonte principal de dados – situação que nos parece muito comum nesse tipo de pesquisa com pessoas –, com suas discussões sobre a prática sendo o objeto de análise.

Um dos pontos que nos chamaram atenção na imersão que fizemos no ambiente escolar escolhido, inicialmente, foi sua composição predominantemente feminina. Isso nos parece relevante justamente pela reflexão inicial sobre *ser-docente*, uma vez que partimos da premissa de que vivemos num país que tem sua história de construção numa estrutura machista – e nossas experiências de formação e de atuação como professores de Matemática nos remetem a espaços predominantemente masculinos. Assim, conferindo o aspecto da personalidade à discussão da identidade, trazendo potências pedagógicas que envolvem o cuidado, as conexões interpessoais, e numa busca pela justiça social, ao observar as discussões naquele ambiente escolar, estabelecemos demarcadores analíticos formados por três eixos indissociáveis: *identificação*, *sentidos de pertencimento* e *atitudes investigativas*.

Lembramos aqui que foram os dados – confrontados com a discussão teórica – que nos permitiram atribuir tais nomes aos eixos analíticos, sendo: *identificação* o eixo mais ligado às manifestações da integração recíproca entre ações e percepções relacionadas ao cuidado; *sentidos de pertencimento* o mais relacionado ao coletivo profissional; e *atitudes investigativas* o mais ligado ao compromisso político da educação em relação à justiça social.

De fato, o que separamos para analisar neste espaço foi o que entendemos ser eventos críticos, aqueles em que se “demonstra uma significativa ou constante mudança em relação a uma compreensão prévia, um salto conceitual em relação a uma concepção anterior [...] eventos que confirmam ou contradizem hipóteses de pesquisa” (Powell; Francisco; Maher, 2004). Essa descrição de evento crítico se insere num contexto de investigação do pensamento matemático de alunos. Mas, como estamos observando discussões sobre a prática profissional

⁸ Segundo Ribeiro (2017), é um conceito que parte da perspectiva de que as visões de mundo se apresentam desigualmente posicionadas e, por isso, devem ser explicitadas, por permitirem melhor entender o contexto, a escolha do tema pesquisado, as motivações e até as análises feitas.

docente, vamos aqui indicar como “crítico” um evento que se relacione às potencialidades, isto é, às discussões consonantes com nossas intenções de pesquisa.

Destacamos ainda que, no recorte a seguir, trazemos a análise de discussões com a participação de 5 das 12 docentes mais próximas, que nos pareceram suficientes como eventos críticos, e sabemos que isso nos dá um limite de análises nesta comunicação da pesquisa, ainda que tudo experimentado durante a imersão do pesquisador no ambiente escolar tenha influenciado nossas análises. Na transcrição das discussões, oferecemos inicialmente o completo anonimato, conforme parecer do conselho de ética, mas nos foi requisitado pelo próprio grupo a abreviação dos nomes que remetessem aos nomes verdadeiros.

3.1 Identificação

Chamamos de *identificação* a capacidade de olhar para o outro pelo ponto de vista da vida dele, de abrir mão de certos pré-julgamentos para compreender o viver e as necessidades do outro. Como, por exemplo, na discussão descrita a seguir entre três professoras:

(Adri) – Este ano estou com três alunos laudados bem severos (com estereotípias de palmas e flaps⁹).

(Car) – Verdade. Eu também tenho três esse ano, mas são menos severos que os seus.

(AleR) – Eu tô com o MV, aquele que escreve com o pé, mas ele parece que entende tudo e participa de tudo. Não sei bem o que fazer [...]

(Adri) – Além da situação de pobreza em que vivem, têm esses casos para darmos conta ao mesmo tempo. Mas fico pensando se fossem meus filhos e dou sempre muita atenção. Mas isso me cansa muito, sabe? [...]

(Car) – Ah... Às vezes pedimos apoio na porta da outra, às vezes é o inspetor que ajuda. Realmente é muito difícil, mas tentamos ao máximo dar conta, de olhar todos os cadernos e corrigir tudo. Tem dias que eu deixo a aluna ME ficar penteando meu cabelo todo o tempo que eu olho o caderno, senão não consigo. Ela é muito carente

⁹ Flaps: balançar contínuo e repetitivo das mãos.

afetivamente. Já teve dia que dei aula com um aluno novo agarrado em mim o tempo todo. Acho até que não devia, mas faço. Fazemos, né?! rs

(AleR) – É assim mesmo... rrsrs... Tem dia que não tem como dar conta de nada, só apagando incêndio e pedindo socorro sobre o que fazer à colega... rs

A maneira como se lembraram dos alunos que são o público-alvo da educação especial¹⁰ em suas salas, além de serem em sua maioria oriundos de camadas populares mais baixas, foi que nos remeteu às considerações sobre o aspecto do cuidado no eixo da *identificação*. A professora Adri chega a pensar como seria se fossem filhos dela: “Mas fico pensando se fossem meus filhos e dou sempre muita atenção”. Para nós, é uma demonstração de como o atravessamento pessoal se colocou como potência pedagógica, de como suas experiências pessoais se colocaram como instrumento para agenciamentos com pressupostos educacionais, indicados aqui em nossa lente analítica, como a justiça social e o compromisso público, na preocupação com a inclusão dos sujeitos em suas complexidades.

Cabe registrar aqui que esse *cuidado* análogo ao *cuidado materno* não é o que defendemos que esteja posto em uma relação pedagógica. A empatia e a afetividade, sim, na ideia de que os afetos permeiam o fazer docente – aí vemos um cuidado que é potência pedagógica independentemente de sexo, cor, orientação sexual ou religiosa. Mas note que demarcamos a *identificação* como manifestação de integração recíproca entre percepções e agenciamentos – produção de subjetividades – inerentes à ideia do *ser-docente*, até porque refletimos sobre modos de participação profissional considerando as experiências sociais dessas professoras.

3.2 Sentidos de pertencimento

Esse eixo foi proposto ao observarmos cenas nas quais as experiências em viver no mundo influenciavam o desenvolvimento profissional docente no que tange às relações hierárquicas existentes na carreira docente, como entre a atuação de professores especialistas e generalistas – ou salientadas ainda mais se compararmos as atuações nas universidades e nas escolas de Educação Básica (p. ex., Melo, Giraldo e Rosistolato, 2020). Tais relações podem ser observadas quando as professoras se dirigem uma à outra, fazendo menção à participação

¹⁰ Segundo a legislação brasileira, “pessoa com deficiência” é o termo correto a ser utilizado para o público-alvo da educação especial: Lei Brasileira de Inclusão (LBI), nº 13.146, de 6 de julho de 2015.

do pesquisador em campo (que é professor de Matemática):

(Adri) – E tá só começando o ano... rs... Procuo nem pensar muito nisso... rs... Mas você tem dado uma segurança em muita coisa que já fazíamos, tá sendo bem legal. A gente olha e sabe que pode contar se precisar [em relação à presença do pesquisador].

(AleR) – Verdade!

(Car) – É mesmo! Você não chegou aqui se posicionando, querendo ensinar ou ainda com um olhar assim: “Sou pesquisador e vocês estão lá sendo pesquisadas”. Pô, a sua parceria [fala em relação ao pesquisador] é ótima!

(Car) – Pô... Você viu como aquela outra pesquisadora que veio aqui falou? Que ela estava “descendo” ao nosso patamar para oferecer algo que, diga-se de passagem, sabemos e fazemos com o pé nas costas! Nem sabe da realidade da escola... Muitas aqui têm especialização, fazem mestrado, e praticamente todas têm graduação. E ela fala daquele jeito e ainda quer nos fazer de cobaias de pesquisa? Não mesmo! Olha o “pesquisador” ali. E olha que ele é de Matemática... rs... E nunca se colocou como superior, e sempre quis saber das nossas condições e de nossos alunos. Por isso que deixamos a pesquisa acontecer. Mas ela a gente não quer.

Nesse trecho, observamos declarações das docentes no sentido de expor suas experiências anteriores acerca de uma possível sensação de subalternização do trabalho docente escolar em relação à academia, principalmente nos anos iniciais. Suas percepções, derivadas do que entendemos ser produções subjetivas que aconteceram no contexto de práticas opressoras de apagamento de indivíduos e seus saberes, foram confrontadas com o posicionamento assumido pelo pesquisador em campo – representando a academia inserida em seu ambiente de trabalho. Entendemos que essa relação se deu sob uma ótica de pertencimento, produzindo subjetividades que levaram as docentes a agenciamentos baseados nos sentimentos de segurança e confiança, como um ato de insurgência contra aquela condição de subalternização experimentada: “A gente olha e sabe que pode contar se precisar”; “Pô, a sua parceria é ótima!”.

Entendemos que as percepções de inferiorização e opressão observadas nos recortes anteriores, principalmente as reveladas no contato com outra pesquisadora, não atingem as profissionais sem atingir as pessoas, pois já discorremos sobre essa impossibilidade na discussão teórica, e poderiam estar atreladas a agenciamentos de normalização da situação –

mas, nesse caso, provocaram atos de insurgência. Contudo, podemos interpretar que um efeito dessa dinâmica de inferiorização é uma produção subjetiva (consciente ou não) de que professores dessa etapa de ensino não produzem saberes, o que poderia levar a um agenciamento nessa direção, de reprodução do que vem da universidade, como uma atividade técnica, esvaziando nessas docentes a dimensão profissional de atuação e os *sentidos de pertencimento* a uma profissão.

3.3 Atitudes investigativas

Um dos aspectos que nos saltaram aos olhos e que têm relação estreita com a dimensão política da personalidade foram as *atitudes investigativas*, que, muitas vezes, são invisíveis para a sociedade, para os colegas de profissão e para a academia. Entendemos tais *atitudes investigativas* como agenciamentos que se articulam com as sugestões de “investigação enquanto postura” orientadas por Cochran-Smith (2009). Observamos cenas nas quais as professoras buscavam “por que” e “como” ensinar determinados conceitos ou desenvolver determinadas habilidades em relação a alguma disciplina, dados a natureza do trabalho, o público atendido e as infraestruturas institucionais física e administrativa.

Um caso emblemático para nós foi o de um menino de 10 anos que já havia passado por outras unidades escolares, sempre com um histórico de abandono, e não sabia ler. Contudo, ele era bastante hábil em questões matemáticas que envolvessem cálculos. Nas avaliações institucionais, principalmente as externas à unidade escolar, ele nada acertava em questões de leitura, escrita e produção textual, mas, com o apoio da professora em relação à leitura, nas questões de matemática ele nada errava. Sua professora, And, inconformada com essa situação de não aprendizagem da leitura, não desistiu e, num momento de discussão entre pares, surgiu a seguinte ideia:

(Car) – O aluno tem uma vida de vender doce por aí. Trabalha com cálculos matemáticos aritméticos, né? Mas olha que interessante, pelo menos para mim, e não sei se ajuda: no trecho que mostrei para ele, “A professora começou a pedir ajuda...”, ele “leu” assim: “A-espaco-pê-erre-o-efe-e-esse-esse-o-erre-a-espaco...”.

(And) – Mas já usei diversas abordagens, todas que conheço: silabação, palavração, método fônico, com tendências sociointeracionistas que consideravam seu contexto. E nada parece funcionar.

(Mic) – *Por que você não tenta trabalhar a leitura e escrita como se fossem o resultado de uma soma de letras, colocar os termos matemáticos na leitura e escrita?*

Diante da abordagem surgida nessa discussão, a professora And testou algo parecido com “se você soma *pê* com *a*, o resultado é *pa*”, apresentando na sequência “*pê + a = pa*”. Curiosamente, em três dias – isso mesmo, três dias –, o menino estava a ler TUDO! Inclusive pequenos parágrafos e textos. Não nos aprofundamos sobre a abordagem utilizada, também em função do tempo que tínhamos em campo, mas a investigação de modo coletivo se mostra um ato político importante na formação e na atuação profissionais.

Nesse evento, questões freirianas de não neutralidade (“em favor de quê e contra quê”, “em favor de quem e contra quem”) nos saltaram aos olhos, a exemplo do compromisso político, e até de honra pessoal, de ensinar o menino a ler como uma potência de desenvolvimento profissional, inclusive enquanto produção de identidades docentes, pois agrega as personalidades – nesse caso, numa produção de subjetividades com a personalidade do aluno. As professoras pareciam atuar em paralelo à articulação *ser-docente* que trouxemos aqui, num entendimento de que o estudante também não se realiza na desconsideração das suas histórias de vida, que devem ser levadas em conta em reflexões pedagógicas.

4 Considerações finais

A história de pesquisa que contamos aqui foi permeada por reflexões sobre um enredo teórico que compreende a ideia do *ser-docente*, entendendo que a produção de subjetividades – aqui compreendidas na integração recíproca entre percepções e agenciamentos – ajuda a pensar a produção de identidades docentes e suas potências, ao considerar a indissociabilidade entre desenvolvimento profissional docente e desenvolvimento pessoal de quem é docente, principalmente em sua dimensão política.

Em nosso enredo, destacamos, ainda, a nossa perspectiva de desenvolvimento profissional docente na relação com concepções históricas trazidas por Tardif (2013) acerca da atividade docente, o que se alinha intimamente com as propostas de profissionalidade docente de Nóvoa (2009) – P₁ (Práticas), P₂ (Profissão), P₃ (Pessoa), P₄ (Partilha) e P₅ (Público). Dessa forma, sinteticamente, assumimos o desenvolvimento profissional docente como um processo contínuo, no qual devem ser considerados a experiência dos docentes em diversas práticas, a

valorização dos coletivos de atuação docente e o princípio de não neutralidade política na docência (Freire, 1982, 1987, 1991, 1996).

Mesmo entendendo que os aspectos do desenvolvimento profissional docente se apresentam também de maneiras indissociáveis, a partir de elementos empíricos, preferimos apresentá-los como parte de um espaço de demarcadores analíticos composto por três eixos: *identificação*, *sentidos de pertencimento* e *atitudes investigativas*. Cabe lembrar aqui que esse espaço analítico que criamos não compreende análises que consideram que qualquer tipo de atravessamento pessoal seja legítimo ou potência no desenvolvimento profissional, mas sim aqueles que, de alguma forma, produzam agenciamentos na direção e no sentido dos pressupostos aqui levantados acerca da educação, como a responsabilidade pública e a justiça social.

Assim, na integração desses eixos, desvelamos alguns aspectos do desenvolvimento profissional docente – a potência do cuidado, por exemplo, como a capacidade de olhar para o outro a fim de compreender o viver e as necessidades do outro a partir de sua produção de subjetividades, principalmente enquanto mulher. O cuidado aqui é uma potência profissional docente que foi associada ao feminino no sentido de transgressão às estruturas da sociedade patriarcal, na denúncia das relações hierárquicas por ela impostas quando se trata de ações femininas, rompendo com essas relações em busca de valorização, o que, nesse caso, se desloca também em termos de identidade docente atravessada pela personalidade.

A conexão (inter)pessoal também desponta como potência do desenvolvimento profissional docente, a partir das percepções dos sujeitos de pesquisa acerca de suas experiências, suas histórias de vida – como uma subalternização –, que são tensionadas durante a carreira docente enquanto dimensões políticas e possibilitam (re)conexões e reflexões profissionais, mas que dependem de ações intencionais e colaborativas entre pares. Tais ações parecem criar ambientes propícios para que demonstrações de vulnerabilidade não se tornem fragilidades para a docência, e sim potencialidades, como a segurança, a estabilidade e a confiança para atuar.

Demarcamos, ainda, que produções subjetivas nem sempre são explícitas, visto que mesmo sujeitos críticos de uma subalternização podem ter percepções paradoxais de naturalização e legitimação de outras – como a de que um professor formado para lecionar nos anos finais possa ter mais autoridade e legitimidade para ensinar Matemática nos anos iniciais do que uma pessoa formada e com prática de atuação nessa etapa do ensino escolar.

Fica o convite para que colegas, professores e pesquisadores, possam aprofundar a problematização desse tipo de produção de subjetividades como uma potência para refletir sobre a formação e o desenvolvimento profissional docente.

Considerando o limite das interpretações desta pesquisa, reafirmamos a importância de “não generalizar através dos casos, mas generalizar dentro deles” (Geertz, 1989, p.18). Assim, no desdobramento das nossas reflexões teóricas em diálogo com os dados, além da indissociabilidade entre a pessoa e o professor, reafirmamos a impossibilidade da neutralidade no ato de educar. Nesse sentido, consideramos que as experiências pessoais produzem uma dimensão política de atuação docente, como potência do desenvolvimento profissional, quando produzem agenciamentos no sentido da busca incessante pela aprendizagem do(a) discente – mas uma aprendizagem sustentada na premissa de propósitos democráticos e com a finalidade de justiça social pela/na educação, e não com o foco na produção de força de trabalho.

Referências

BERGER, P.; LUCKMANN, T. **A Construção Social da Realidade**. Lisboa: Dinalivro, 2004.

COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S. Inquiry as stance: Practitioner research for the next generation. Capítulo 5. **New York**: Teachers College Press. Traduzido por: Maria Amélia A. Nader; Maristela M. Kondo Claus, 2009.

CYRINO, M. C. C. T.; OLIVEIRA, A. formação inicial de professores de matemática em Portugal e no Brasil: narrativas de vulnerabilidade e agência. **Interacções**, Lisboa, n. 18, p. 104-130, 2011.

FIorentini, D.; CRECCI, V. Desenvolvimento Profissional DOCENTE: Um Termo Guarda-Chuva ou um novo sentido à formação? Belo Horizonte: **Formação Docente**, v. 5, n. 8, p. 11-23, jan./jun. 2013.

FREIRE, P. A educação é um ato político. **Cadernos de Ciência**: Brasília, n. 24, p. 21-22, jul./set. 1991.

FREIRE, P. Educação: o sonho possível. In: BRANDÃO, C. R. (org.) **O educador**: vida e morte. Rio de Janeiro: Graal, p. 89-101, 1982.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 17. ed. 1987.

GALINDO, W. C. M. A Construção da Identidade Profissional Docente. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 24, n. 2, p. 14-23, 2004.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 323 p, 1989.

GIRALDO, V.; QUINTANEIRO, W.; MOUSTAPHA, B.; MATOS, D.; MELO, L.; MENEZES, F.; DIAS, U.; COSTA NETO, C.; RANGEL, L.; CAVALCANTI, A.; ANDRADE, F.; MANO, V.; CAETANO, M. Laboratório de Práticas Matemáticas para o Ensino *In* OLIVEIRA, A. M. P.; ORTIGÃO, M. I. R. (ORGS) **Abordagens teóricas e metodológicas nas pesquisas em educação matemática** [livro eletrônico]. Brasília: SBEM – (Coleção SBEM; 13), 2018

GOLDBERG, L. G. O professor é a pessoa: e uma parte importante da pessoa é o professor. *In*: SILVA, S. A. da; SILVA, S. C. da (org.). **Arte: interlocuções IFCE e UFC**. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2014, p. 165-175.

GOUVEIA, T. M. V. **Repensando Alguns Conceitos** – Sujeitos, Representação Social e Identidade Coletiva. 1993. 144 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1993.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica: cartografias do desejo**. Rio de Janeiro: Petrópolis, 1996.

LIMA, A. G. F. **Invenções ordinárias: currículos, políticas e matizes nas culturas de “Ser-professor”**. 2010. 244 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

MARCELO, C. A Identidade docente: constantes e desafios. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 109-131, ago./dez. 2009.

MATOS, D.; GIRALDO, V.; QUINTANEIRO, W. A Construção de Subjetividades Profissionais na Formação Inicial de Professores de Matemática(s): Afirmando Posições Decoloniais contra Discursos de Subalternização da Profissão Docente. **Perspectivas da Educação Matemática**: ISSN 2359-2842 V.14, n.34, 2021.

NIAS, J. Changing Times, Changing Identities: Grieving for a Lost Self. **Educational Research and Evaluation** [ed. R. Burgess]. Lewes: The Falmer Press, 1991.

NÓVOA, A. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa. p. 25-46. 2009.

NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, ISBN 972-20-1008-5, p. 13-33, 1992.

PENNA, M. **O que Faz Ser Nordeste**. São Paulo: Cortez, 1992.

POWELL, A. B.; FRANCISCO, J.; MAHER, C. Uma abordagem à Análise de Dados de Vídeo para investigar o desenvolvimento de ideias e raciocínios matemáticos de estudantes. Tradução de Antônio Olímpio Junior. **Bolema** – Boletim de Educação Matemática. Rio Claro, v. 17, n. 21, 2004.

RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte (MG): Letramento; Justificando, 2017, 112p.

SILVA, M. C. V.; AGUIAR, M. C. C.; MONTEIRO, I. Identidade profissional docente: interfaces de um processo em (re)construção. **Perspectiva**, Florianópolis: v. 32, n. 2, p.735-758, maio/ago. 2014.

SOARES, L. B.; MIRANDA, L. L. Produzir subjetividade: o que significa? **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, UERJ, RJ, ano 9, n. 2, p. 408-424, jul./dez. 2009.

TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente e três para trás. **Educ Soc**: Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr./jun. 2013.

Enviado em: 21/07/2023

Revisado em: 11/10/2023

Aprovado em: 16/10/2023