

Educação:

DIÁLOGOS
CONVERGENTES
E ARTICULAÇÃO
INTERDISCIPLINAR

Atena
Editora

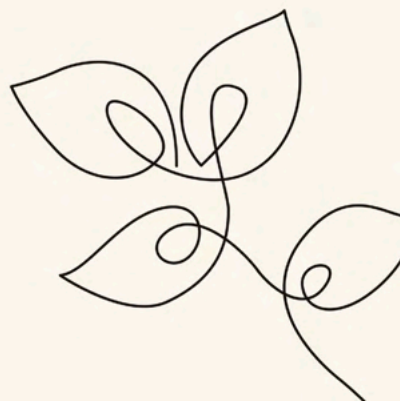
Ano 2021

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt
Jacinta Lúcia Rizzi Marcom
(Organizadoras)

*Apresentador da palavra, Descontinator do mundo,
Apontador de caminhos, Transformador da vida,*

5

Sonhador, Trabalhador, Educa a dor, Planta amor.



Educação:

DIÁLOGOS
CONVERGENTES
E ARTICULAÇÃO
INTERDISCIPLINAR

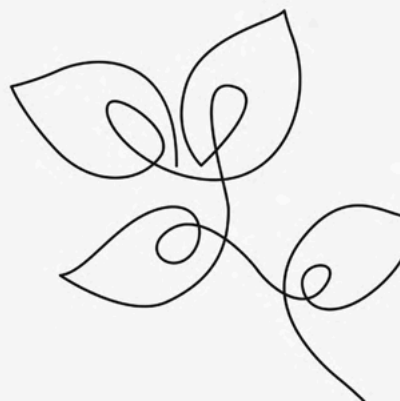
**Atena**
Editora
Ano 2021

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt
Jacinta Lúcia Rizzi Marcom
(Organizadoras)

*Apresentador da palavra, Descontinator do mundo,
Apontador de caminhos, Transformador da vida,*

5

Sonhador, Trabalhador, Educa a dor, Planta amor.



Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Natália Sandrini de Azevedo

Camila Alves de Cremo

Luiza Alves Batista

Maria Alice Pinheiro

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2021 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2021 Os autores

Copyright da edição © 2021 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais

Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília

Prof. Dr. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Profª Drª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Profª Drª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso
Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Educação: diálogos convergentes e articulação interdisciplinar 5

Diagramação: Maria Alice Pinheiro
Correção: Flávia Roberta Barão
Indexação: Gabriel Motomu Teshima
Revisão: Os autores
Organizadoras: Adriana Regina Vettorazzi Schmitt
Jacinta Lúcia Rizzi Marcom

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 Educação: diálogos convergentes e articulação interdisciplinar 5 / Organizadoras Adriana Regina Vettorazzi Schmitt, Jacinta Lúcia Rizzi Marcom. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2021.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5983-500-3

DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.003212209>

1. Educação. I. Schmitt, Adriana Regina Vettorazzi (Organizadora). II. Marcom, Jacinta Lúcia Rizzi (Organizadora). III. Título.

CDD 370

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora

Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access, desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.

APRESENTAÇÃO

Num olhar aguçado sobre o momento pandêmico vivido contactou-se que a educação precisou se reinventar e ressignificar para continuar desempenhando seu papel, de construir o conhecimento.

Nesse contexto, a educação, a formação e profissão docente, as metodologias, o processo avaliativo e as relações entre professor e aluno receberam uma pitada de desafios para repensar conceitos, a fim de atender padrões estipulados pelas novas perspectivas da educação escolar.

O ato de ensinar tem se tornado cada vez mais complexo e abarca múltiplas dimensões. Destacamos as novas possibilidades de articulação entre a docência e sua formação, mais alinhado ao uso de novas ferramentas multimidiáticas e tecnológicas, adequadas ao século XXI. Através dessa nova formação, promover o desenvolvimento das competências e metodologias necessárias para a atuação docente na contemporaneidade.

Com esses parâmetros, instigamos os leitores a colocar-se diante dos problemas vivenciados pela sua práxis, abrindo as janelas para outros olhares propostos pelos estudiosos e suas obras.

Esta obra contempla dois temas complementares. O primeiro tema entre os Cap. I ao Cap. X aborda e correlaciona as discussões sobre a profissão docente. Todas as pesquisas e produções desses capítulos compõem uma tessitura textual para discutir histórias de vida, trajetórias profissionais, experiências de estágios à luz de teorias pedagógicas e educacionais. Construídos em uma dialética com os referenciais teóricos que embasam o debate sobre a formação docente e iluminam a formação de sujeitos humanos.

A carreira do magistério coloca os sujeitos frente a contínuos desafios, experiências únicas e novas reflexões sobre seu fazer em sala de aula. Ser professor é um ato revolucionário, político, democrático e social!

Por isso, esta obra veio para contribuir com o debate sobre a precarização do trabalho docente. Refletir sobre as representações sociais no processo de desenvolvimento e os desafios propostos pelo momento pandêmico que requer mudanças estruturais na sociedade. Reconhecer a necessidade de autonomia dos docentes com relação a sua profissão, e destacar a importância de construirmos novas políticas de formação coerentes. Nas palavras de Nóvoa (2011, p. 23) “A única saída possível é o investimento na construção de redes de trabalho colectivo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional”.

Com esse intuito, a parte 2 desse ebook, se debruça a compor diversas reflexões que se complementam. Esta obra possibilita ao leitor propor avanços significativos na discussão de temas atuais iniciando pela comparação entre a capacidade formativa e o potencial mercadológico das formações. Apresenta elementos para discutir sobre a falta de políticas públicas eficientes e do crédito que deve ser dado aos momentos de trocas

de experiências entre os pares em programas de formação continuada, vivenciados pelos profissionais que atuam na educação básica, na educação profissional e no ensino superior.

Nestes tempos plurais, múltiplos e difíceis, esta obra fomenta a discussão da profissão e da formação docente. Propondo medidas que visam compreender os significados atribuídos não apenas ao que foi pesquisado. Mas, também, promover reflexões constantes sobre seu fazer na dialética com o mundo. Essa formação ao longo da vida é complexa e requer construir espaços de troca de saberes para que a docência seja cada vez mais humanizadora.

Uma boa e questionadora leitura a todos!

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt

Jacinta Lúcia Rizzi Marcom

REFERÊNCIAS

NÓVOA, A. **O Regresso dos Professores**. Pinhais: Melo, 2011.

SUMÁRIO


V. PROFISSÃO E FORMAÇÃO DOCENTE DIÁLOGOS CONVERGENTES E ARTICULAÇÃO INTERDISCIPLINAR

CAPÍTULO 1..... 1

FORMAÇÃO DOCENTE NA ERA DA CULTURA DIGITAL: DESAFIOS E COMPETÊNCIAS NECESSÁRIAS

Jacinta Lúcia Rizzi Marcom


Ana Paula Teixeira Porto

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.0032122091>

CAPÍTULO 2..... 20

IDENTIDADE DOCENTE E BAKHTIN: UMA RELAÇÃO DIALÓGICA

Manuely Vitória de Souza Freire Xavier

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.0032122092>


CAPÍTULO 3..... 28

HISTÓRIAS DE VIDA DE PROFESSORES: MOTIVAÇÕES, MUDANÇAS E DESAFIOS AO LONGO DA CARREIRA DOCENTE

Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira

Alexandra Ferreira Martins Ribeiro

Aline Ribas dos Santos

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.0032122093>


CAPÍTULO 4..... 43

MEMÓRIAS DE UMA PROFESSORA AMAZONENSE

Danilza de Souza Teixeira

Aldair Oliveira de Andrade


Jadson Justi

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.0032122094>

CAPÍTULO 5..... 67

A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE EM VITÓRIA DA CONQUISTA-BA (2000 - 2010)


Vanessa Cristina Meneses Fernandes








 <https://doi.org/10.22533/at.ed.0032122095>

CAPÍTULO 6..... 74

CONTRIBUIÇÕES DAS NEUROCIÊNCIAS PARA O FAZER DOCENTE

Neide Barbosa Saisi

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.0032122096>

CAPÍTULO 7	86
CONCEPÇÕES SOBRE DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR NA ÁREA DA SAÚDE: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	
Carolina Tizzot de Munhoz Furtado Ivete Palmira Sanson Zagonel	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.0032122097	
CAPÍTULO 8	101
ELEMENTOS ESTRUTURANTES DO PROCESSO IDENTITÁRIO DE PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA	
Maria Lídia Paula Ledoux Tadeu Oliver Gonçalves	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.0032122098	
CAPÍTULO 9	118
O PERCURSO PROFISSIONAL DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS JOVENS DOCTORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E SUA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA	
Andréia Fernanda Moletta Karina Soledad Maldonado Molina	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.0032122099	
CAPÍTULO 10	125
ESTÁGIO SUPERVISIONADO E FORMAÇÃO DOCENTE	
Laisa Pinho de Souza Jussara Figueiredo Gomes	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.00321220910	
CAPÍTULO 11	130
OS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS NAS LICENCIATURAS: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES	
Cláudia Regina Costa Pacheco	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.00321220911	
CAPÍTULO 12	140
ENTRE A CAPACIDADE FORMATIVA E O POTENCIAL MERCADOLÓGICO: UM RETORNO À LITERATURA NO CONTEXTO DA INDÚSTRIA CULTURAL HOJE	
José Cândido Rodrigues Neto	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.00321220912	
CAPÍTULO 13	155
A REFLEXIVIDADE DE DONALD SCHÖN E AS POLÍTICAS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL NA DÉCADA DE 1990	
Joceli de Fatima Arruda Sousa	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.00321220913	


CAPÍTULO 14..... 166

MULTIPLICANDO SABERES – A IMPORTÂNCIA DA TROCA DE EXPERIÊNCIAS

Nívia Maria Scanferla Moura Rossi

Angela Maria Magalhães Liguori

Brígida Bredariol

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.00321220914>


CAPÍTULO 15..... 173

FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: UM OLHAR A PARTIR DA PROPOSTA DO ENSINO HÍBRIDO PARA O ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Luana Alves dos Santos

Analice Gonçalves Rodrigues de Mendonça


Luciana Valéria Leão Lima

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.00321220915>

CAPÍTULO 16..... 186

UNIVERSIDADE PÚBLICA E FORMAÇÃO DOCENTE: TRILHAS E ILHAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Osmarina Guimarães de Lima

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.00321220916>

CAPÍTULO 17..... 198

A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA EM SERGIPE EM RELAÇÃO À DEFICIÊNCIA AUDITIVA

João Paulo Attie

Alanne de Jesus Cruz


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.00321220917>

CAPÍTULO 18..... 208

EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO TEMA TRANSVERSAL EM DUAS ESCOLAS MUNICIPAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE ALTAMIRA - PA: ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Claudinéia Terra Vieira

Leonardo Pinto da Cunha

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.00321220918>

CAPÍTULO 19..... 216


O ENSINO DE ESTATÍSTICA E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA DAS ESCOLAS BÁSICAS NA CIDADE DE ARAPIRACA- AL



Thainnã Thaisuane Oliveira Sena

José Clebson dos Santos (*in memoria*)

Ademária Aparecida de Souza

Antônio Lucrécio dos Santos Neto

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.00321220919>

CAPÍTULO 20	229
PROGRAMA GESTAR: UMA POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM VILHENA - RO	
Claudia Aparecida Prates Bruna Fonseca Tavares	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.00321220920	
CAPÍTULO 21	239
SENTIDOS ATRIBUÍDOS AO PIBID: DIÁLOGO COM UM PROFESSOR EGRESSO DA UFSCAR-SOROCABA	
Valtair Francisco Nunes de Brito	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.00321220921	
SOBRE AS ORGANIZADORAS	249
ÍNDICE REMISSIVO	250

ELEMENTOS ESTRUTURANTES DO PROCESSO IDENTITÁRIO DE PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA

Data de aceite: 02/09/2021

Data da submissão: 04/06/2021

Maria Lídia Paula Ledoux

Doutora em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT (2016). Professora Adjunta da Faculdade de Matemática da Universidade Federal do Pará - Campus Universitário de Castanhal – PA
<https://orcid.org/0000-0001-5479-9468>

Tadeu Oliver Gonçalves

Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2000). Professor Titular do Instituto de Educação Matemática e Científica – IEMCI, da Universidade Federal do Pará – PA
<https://orcid.org/0000-0002-2704-5853>

RESUMO: Este artigo apresenta um estudo teórico com vista a compreensão acerca da identidade do professor que ensina matemática. Para compreender os elementos estruturantes desse processo identitário, o texto está estruturado em seções que apresentam elementos que também compõem a construção da identidade do professor que ensina matemática, como: *Formação, Sentidos, Significados, Saberes e Práticas*. Nessa perspectiva, este estudo, de caráter investigativo, está pautado à luz das teorias que versam sobre a temática em questão. Os resultados são provenientes das leituras, reflexões e sugerem indicativos

quanto à identidade profissional; entretanto, não conceituam ou caracterizam a identidade do professor que ensina matemática, apenas alguns indícios do que possibilita o desenvolvimento da identidade em um processo de formação dinâmico e complexo.

PALAVRAS - CHAVE: Identidade. Professor de Matemática. Formação. Saberes.

STRUCTURING ELEMENTS OF THE IDENTITY PROCESS OF TEACHERS WHO TEACH MATHEMATICS

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

KEYWORDS: Identity. Teacher of Mathematics. Training. Knowledge.

1 | INTRODUÇÃO

1.1 Iniciando uma conversa

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

Desta forma, para esta discussão ganhar corpo, foi necessário fazer um movimento entre as teorias que discutem essas concepções, na perspectiva de compreender a existência de elementos estruturantes que constituem esse processo identitário, buscando nos ancorar nos estudos realizados por Chevallard (2009) e Bourdieu (1998)¹, Blin (1997), Dubar (1998, 2000), Scoz (2011), entre outros, que realizam estudos acerca da temática.

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

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

Neste sentido, este estudo não tem a intenção de explorar o tema de forma exaustiva ou de definir o que seja identidade profissional de professor, embora a escrita deste texto tangencie nessa direção. Nossa intenção é trazer alguns elementos que estão situados ou não, na caracterização de identidade, considerados aqui como indicativos para uma

¹ Estes teóricos foram discutidos na disciplina Identidade de Professor, durante o Curso de Doutorado em Educação em Ciências e Matemáticas, do Programa de Pós-Graduação do Instituto de Educação Matemática e Científica – IEMCI, da Universidade Federal do Pará, Brasil.

possível discussão sobre identidade de professor, dispostos nas seções que compõem o corpus estrutural e organizacional deste texto.

Na primeira seção, discutimos a formação numa trajetória epistemológica em que os aspectos subjetivos estão presentes na forma de incorporar os saberes da formação. Na segunda, trazemos um panorama acerca das discussões que têm sido feita sobre o *sentido* e o *significado*, aspectos estes presentes no cotidiano de professores. Na terceira, as discussões estão relacionadas aos saberes necessários para ensinar. Na quarta, fizemos discussões que se referem às práticas docentes que são decorrentes das teorias aprendidas na formação. Na quinta, apontamos os estudos realizados acerca da identidade como um processo que se constrói ao longo das trajetórias de vida pessoal e profissional. E por fim, a sexta seção que traz aspectos no que se referem a relação do professor que ensina matemática com a Matemática em que se estabelecem elementos subjetivos de uma possível identidade.

1.2 De que Formação estamos falando?

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

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

Paiva (2006), afirma que ensinar Matemática exige (para além de ações didáticas genéricas) o domínio de conhecimentos diferentes daqueles requeridos, por exemplo, à formação de um matemático, na medida em que a Matemática escolar é dotada de características próprias, que a tornam peculiar em relação às obras originais, devendo ser recriada sob condições diferentes das que propiciaram a construção inicial, cabendo ao professor uma parte dessa transposição, o que lhe exige uma competência, além do

conhecimento de conteúdos específicos, pois não basta saber o conteúdo, é preciso que o professor aprenda a fazer desse conteúdo, algo ensinável para quem aprende.

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

Nesse fazer cotidiano no ambiente de prática, Chevallard (2009) vem sinalizar que o professor desenvolve uma relação com o objeto². Essa relação pode ocorrer em diversos espaços, de diversas formas, desde o envolvimento com a própria instituição, com as interações realizadas com os profissionais da escola, por meio do contato com os instrumentos e ferramentas de trabalho, das práticas, de contatos de causalidade com os sujeitos presentes no seu convívio social ou não. Todas essas formas de se relacionar com o objeto podem ser elementos constitutivos de uma identidade de ser professor.

Nessa concepção, poderíamos então afirmar que a formação do professor sob o olhar da epistemologia em que a prática seja vista como um exercício diário onde os conhecimentos aprendidos na formação, se associam aos conhecimentos que se estabelecem das/nas relações com os objetos, podem trazer um novo *sentido* e um novo *significado* à escola e a própria formação do professor. Mas, de que sentidos e de que significados estamos falando?

1.3 De que Sentidos, de que Significados?

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

A partir destas ideias iniciais acerca dos *sentidos* e dos *significados*, avançamos nesta discussão considerando que estes dois aspectos promovem uma aproximação com situações reais, em que estão envolvidos sujeitos com problemas reais. Nesta direção, convivemos diariamente com históricos que dão conta de situações vivenciadas por sujeitos

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

que ao ingressarem em um curso de formação de professores, o fazem por razões outras – *possibilidade de entrar no mercado de trabalho, falta de opção para fazer outra formação profissional, entre outros* - que não a de ser professor.

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

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

Neste sentido, Smolka (2004) apoiada nos estudos de Vigotsky (1991), apresenta um panorama acerca das discussões que tem sido feita sobre o *sentido* e o *significado*, que são consideradas como

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

Não diferente de Smolka (2004), Gonzáles Rey (2003), busca apoiar-se nas teorias de Vygotsky para chamar a atenção para o fato de o conceito de sentido ter menos atenção do que merece por autores que interpretam a psicología ocidental de Vygotsky.

Para Vygotsky (1991, p. 181), o sentido de uma palavra é:

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

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

Ainda para a autora, compreende-se que:

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

Da mesma forma, compreende-se *sentido* ainda em Luria (1986), como sendo o significado particular da palavra, separado do princípio objetivo dos vínculos; está composto pelas ligações relacionadas com o momento e a situação apresentada. O sentido pode indicar alguma coisa ou algo totalmente diferente de uma pessoa para a outra.

Vygotsky (2001), aponta que a diferença entre *significado* e *sentido* está relacionada com as questões da linguagem interior e desvenda algumas de suas características principais, entre elas, o predomínio do sentido sobre o significado. O *significado* de uma palavra se apresenta mais uniforme e exato, enquanto o *sentido* é a totalização dos acontecimentos psicológicos que a palavra causa em um indivíduo.

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

Dubar (1998), sinaliza que a dimensão profissional das identidades adquire uma importância particular porque se tornou um elemento raro, o emprego condiciona a construção das identidades sociais; porque conhece mutações impressionantes, o trabalho obriga a transformações identitárias delicadas; porque acompanha cada vez mais frequentemente as evoluções do trabalho e do emprego, a formação intervém nestes domínios identitários muito para além do período escolar.

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

O *significado* dado à profissão, pode ser apontado em várias direções. Inicialmente, pensamos no *significado* social que a função docente traz, tomando como referência, [...] o *sentido imediato do mundo (e, em particular, do mundo social) supõe aquilo que Durkheim chama o conformismo lógico, quer dizer, ‘uma concepção homogênea do tempo,*

do espaço, do número, da causa, que torna possível a concordância entre as inteligências (BOURDIEU, 1998, p. 9).

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

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

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

1.4 De que Saberes?

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

Portanto, para ensinar não basta apenas saber o conteúdo. É necessário ter habilidades de modo a articular e transformar esses conhecimentos em algo que tenha significado para quem aprende. Essa transformação está situada no *saber pedagógico do conteúdo* apontado por Shulman (1986), que permite ao professor perceber quando um

tópico é “mais ou menos difícil”, quais as experiências anteriores que os alunos possuem e as relações possíveis de serem estabelecidas. Não se trata de um conhecimento pedagógico geral, mas um conhecimento do conteúdo a ser ensinado (GONÇALVES; GONÇALVES, 1998).

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

Entretanto, é importante destacar que

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

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

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

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

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

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

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

1.5 De que Práticas?

Quando falamos de saberes, não dissociamos das práticas de professores que são decorrentes das teorias aprendidas na formação inicial e confrontadas no dia a dia nos ambientes em que essas práticas se desenvolvem. Nesse confronto, pode ocorrer a diferença entre as suas experiências e os resultados das teorias como práticas, ou seja, é do ato de teorizar que o professor descobre que [...] a diferença entre teoria e a prática e, antes de mais, um desencontro entre teoria do observador e a prática do professor e, não um fosso entre a teoria e a prática (ZEICHNER, 1993, p. 21).

Neste sentido,

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

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

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

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

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

Essas medidas já sinalizam a importância a ser dada à prática docente, que deve proporcionar aos professores em formação, vivenciarem situações de observação, acompanhamento, participação, execução, entre outras que estão demarcadas nos contextos em que vão desenvolver suas atividades docentes.

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

A esta afirmativa, acrescentamos que é nesses contextos que ocorre o encontro entre

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

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

1.6 De que Identidades?

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

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

A *identidade pessoal* e/ou social é definida por Santos (2005), como um processo dinâmico de interação entre, por um lado, as características individuais, consciência e os construtos organizados do sujeito e, por outro, as estruturas físicas e sociais e os processos de influência que constituem o contexto social. A construção da identidade pessoal aparece, assim, definida como lócus de influência psicossociocultural que recebe e organiza as diversas mensagens transmitidas pelos diversos contextos e suas sobreposições.

A *identidade profissional* é definida por Dubar (2000), como um fenômeno complexo, produto dos mecanismos de socialização secundária do indivíduo e que apresenta

continuidades e descontinuidades com o que designa por identidade herdada do sujeito e como identidade atribuída ao sujeito pelos outros. Para Blin (1997), o contexto social onde se desempenha determinada profissão é fundamental para a consolidação da sua identidade profissional.

Desta forma,

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

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

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

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

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

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

As identidades sociais e profissionais típicas não são nem expressões psicológicas de personalidades individuais nem produtos de estruturas ou de políticas econômicas impostas de cima, mas sim construções sociais que

implicam a interação entre trajetórias individuais e sistemas de emprego, de trabalho e de formação (DUBAR, 2005, p. 330).

Considerando as discussões postas, é possível observar que a construção da identidade social e profissional do professor decorre das interações internas e externas estabelecidas com o outro, com o objeto e com as instituições.

Para o professor que ensina Matemática esse processo decorre não só dessa interação, mas, especialmente, do movimento entre os elementos constitutivos dessa relação que estão presentes no ato de ensinar e aprender conhecimentos que são mobilizados para o desempenho docente, isto não caracteriza a diferenciação entre o professor de Matemática dos demais professores, pois *o professor de Matemática não se diferencia (e não é diferenciado) de outros professores, em particular, e de outros profissionais, em geral, tanto por conhecer Matemática quanto por ensinar Matemática* (LEVI; GONÇALVES, 2014, p. 354). Mas aqui cabe perguntar.

1.7 O professor que ensina matemática tem uma identidade?

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

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

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

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

2 | CONCLUSÃO

2.1 Finalizando esta conversa

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

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

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

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

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

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

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Wanda M. Junqueira. (2000). *A pesquisa em psicologia sócio-histórica: contribuições para o debate metodológico*. In: BOCK, A.M., Gonçalves, M.G.M. & FURTADO, O. (Orgs.) *Psicologia Sócio-Histórica (uma perspectiva crítica em psicologia)*. São Paulo: Ed. Cortez: pp: 129-140
- BARREIRO, I. M. de F., GEBRAN, R. A. (2006). *Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores*. São Paulo: Avercamp.
- BLIN, J. F. (1997). *Représentations, pratiques et identités professionnelles*, Paris: L'Harmattan.
- BOURDIEU, P. (1998). *O Poder Simbólico*. São Paulo: Bertrand Brasil.
- BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura e graduação plena.
- BUENO, B. A. (1996). *Autobiografias e Formação de Professores: um estudo sobre representação de alunas de um curso de magistério*. Tese de livre-docência – USP/Faculdade de Educação, São Paulo.
- CHARLOT, B. (2000). *Da relação com o Saber*. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- CHAVES, S. M., Tibali, E. F. A. (Org.). (2003). *Concepções e Práticas em Formação de Professores: diferentes olhares*. Rio de Janeiro: Editora DP&A03.
- CHEVALLARD, Y. (1985). *Pourquoi la transposition didactique?* Disponível em: http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/Pourquoi_la_transposition_didactique.pdf. Acesso em 29 de set. 2014.
- CHEVALLARD, Y. (2009). *La TAD face au professeur de mathématiques*. Disponível em http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/article.php3?id_article=162, Acesso em 28 de set.2014.
- DUBAR, C. (1998). *Trajetórias sociais e reformas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos*. Educação & Sociedade, n. 62, p. 13-31. São Paulo.
- DUBAR, C. (2000) *La crise des identités: l'interprétation d'une mutation*. Paris. P.U.F.
- DUBAR, C. (2005). *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. São Paulo, Martins Fontes.
- GONÇALVES, T. O., GONÇALVES, T. V. (1998). *Reflexões sobre uma Prática docente situada: buscando novas perspectivas para a formação de professores*. In: Garaldi Grisolia. C. M.; Fiorentini, D.; Pereira, E. M. de A. (Org.). *Cartografia do Trabalho Docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- GONZÁLEZ REY, F. G. (2003). *Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Pioneira Thompson.

LEONTIEV, A. N. (1978). *Actividad, consciência y personalidad*. Buenos Aires: Educaciones Ciencias del hombre.

LEVI, Lênio Fernandes & GONÇALVES, Tadeu Oliver. (2014). O professor (de matemática) e alguns ensaios sobre sua identidade. *Educação Matemática e Pesquisa*. São Paulo, v. 16, n. 2 pp. 349 – 368.

PAIVA, M. A. V., Nacarato, A. M. (2013). In: *A Formação do Professor que ensina Matemática: perspectivas e pesquisas*. Belo Horizonte: Editora Autentica.

PERRENOUD, P. et al. (2001). *Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?* 2. Ed. Trad. Fátima Murad e Eunice Gruman. Porto Alegre: Artmed.

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

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). (2002). *Professor reflexivo no Brasil*. São Paulo: Cortez.

PONTE, J. P. (1998). Da formação ao desenvolvimento profissional. In: *Actas do ProfMat 98* (pp. 27-44). Lisboa: APM.

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

TARDIFF, M. (2014). *Saberes de Docentes e Formação de Profissional*. 16. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.

TARDIFF, M.; Lessard, C.; Lahaye, L. (1991). *Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente*. Teoria & Educação. Rio de Janeiro.

SANTOS, B. de S. (1995). *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez.

SANTOS, C. C. (2011). *Profissões, e Identidades Profissionais*. Imprensa da Universidade de Coimbra, Portugal.

SANTOS, Clara. (2005). Da Identidade Pessoal à Identidade Social. *Interacções* número 8. pp. 123-144. © do Autor.

SCOZ, B. J. L. (2011). *Identidade e Subjetividade de Professores: sentidos do aprender e do ensinar*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.

SHULMAN, L. S. (1986). *Those who understand: knowledge growth in teaching*. EUA: Educational Researcher, v. 15 (2) p. 4-14.

SMOLKA, A. B. (2004). Sentido e Significação – *Sobre Significação e Sentido: uma contribuição à proposta de rede de significações*. In: Rossethi-Ferreira, M. C. et al (Org.). *Rede de Significações e o estudo do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed,

WADAS, J., Souza, S. R. (2000). *Relembrar é refazer-se*: significados do ser professora na educação infantil. In: OLIVEIRA, V. F. (Org.) *Imagens de professor: significados do trabalho docente*. Ijuí: Ed. Unijuí.

VYGOTSKY, L. S. (1934). *Pensamento e Linguagem*. 3. ed. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 2005.

ZEICHNER, K. M. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Lisboa: educa.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Aprendizagem 2, 5, 6, 7, 9, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 21, 48, 60, 69, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 87, 88, 90, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 103, 123, 127, 128, 130, 131, 134, 135, 136, 137, 138, 157, 162, 164, 165, 166, 168, 169, 170, 174, 175, 176, 178, 179, 182, 183, 184, 185, 188, 200, 201, 205, 206, 207, 211, 217, 218, 225, 226, 227, 229, 230, 231, 234, 235, 236, 237, 238, 245, 246

C

Cibercultura 1, 2, 3, 4, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17

Cultura Contemporânea 140, 143

D

Desenvolvimento docente 86, 88, 90, 92, 93, 95, 96, 97, 98, 241

Dialogismo 20

Docente de medicina 86

Docentes de enfermagem 86

E

Educação 2, 9, 10, 12, 13, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 16, 17, 18, 19, 28, 29, 30, 32, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 42, 44, 47, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 61, 62, 64, 65, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 77, 80, 81, 83, 84, 86, 87, 94, 98, 99, 100, 101, 102, 108, 109, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 126, 127, 128, 131, 133, 134, 135, 138, 139, 147, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 164, 165, 166, 167, 168, 172, 173, 174, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 202, 203, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 220, 221, 223, 224, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 248, 249

Educação Matemática 101, 102, 116, 166, 198, 203, 205, 216, 218, 221, 227, 228

Educação Superior 86, 98, 99, 124, 157, 192

Emoção 74, 77, 78, 82, 83, 84

Ensino Fundamental 13, 21, 70, 75, 122, 127, 160, 166, 167, 187, 194, 199, 200, 207, 208, 211, 213, 214, 220, 222, 223, 227, 228, 232, 234, 235, 237, 238

Ensino híbrido 13, 17, 173, 174, 175, 176, 178, 180, 183, 184

Ensino Médio Integrado 13, 173, 174, 180

Estágios 12, 130, 131, 133

Estágio Supervisionado 12, 50, 115, 125, 126, 127, 128, 129, 133, 134, 244

F

Formação 9, 10, 11, 12, 13, 14, 1, 2, 3, 4, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 26, 28, 30, 31, 33, 34, 35, 37, 40, 41, 44, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 60, 65, 69, 70, 74, 78, 86, 87, 88, 90, 91, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 147, 148, 152, 153, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 191, 192, 193, 194, 195, 197, 198, 199, 200, 204, 205, 206, 208, 210, 211, 213, 214, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 247, 248

Formação Continuada 14, 18, 100, 166, 167, 229, 233, 234, 235, 238, 248

Formação de professores 12, 13, 10, 18, 19, 26, 28, 41, 56, 65, 74, 102, 103, 105, 106, 108, 110, 115, 116, 123, 128, 129, 133, 135, 136, 137, 138, 139, 155, 156, 157, 159, 160, 161, 162, 165, 168, 172, 176, 183, 194, 208, 218, 232, 235, 238, 240, 241, 242, 243, 244, 248

Formação Docente 11, 12, 13, 1, 9, 11, 18, 86, 99, 125, 130, 173, 184, 186, 216, 227, 238

Formação integral 173, 178, 180

Formação Pedagógica 12, 9, 94, 95, 118, 119, 120, 123, 134, 160, 184

H

História 19, 23, 24, 28, 29, 30, 31, 32, 34, 36, 40, 41, 43, 44, 45, 47, 49, 50, 52, 57, 58, 65, 96, 99, 106, 107, 108, 132, 136, 137, 138, 149, 150, 151, 154, 177, 181, 184, 190, 201, 209, 227, 243, 244

História de vida 28, 29, 32, 40, 43, 44, 96, 107, 108, 177, 243

I

Identidade 11, 9, 15, 20, 21, 23, 24, 26, 27, 30, 32, 37, 40, 52, 80, 86, 87, 88, 95, 96, 98, 101, 102, 103, 104, 107, 111, 112, 113, 114, 116, 123, 125, 127, 128, 129, 170, 192

Identidade docente 11, 20, 21, 23, 86, 95, 96, 125

Indústria Cultural 12, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 148, 150, 153

J

Jovens Doutores 12, 118, 119, 120, 122, 123, 124

L

Licenciaturas 12, 60, 61, 126, 130, 132, 133, 160, 186, 188, 189, 192, 193, 197, 240, 242, 244, 245, 247

Linguagem 20, 23, 24, 25, 26, 85, 88, 106, 117, 144, 201, 205

Linguística Aplicada 20, 24, 25, 58

M

Matemática 12, 13, 33, 49, 101, 102, 103, 107, 109, 112, 113, 114, 116, 130, 131, 132, 133, 135, 136, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 189, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 203, 204, 205, 206, 207, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 225, 226, 227, 228, 234, 235, 237, 244

Memória 7, 32, 45, 74, 77, 78, 80, 81, 84, 85, 127

Memoriais 125, 127, 129

N

Neurociências 11, 74, 76, 77, 84

P

Pandemia 1, 2, 3, 4, 5, 8, 17, 86, 91, 174, 178, 180, 183

Percurso profissional 12, 87, 118, 119, 123

Políticas 9, 12, 7, 35, 51, 58, 62, 65, 67, 68, 69, 70, 72, 73, 88, 112, 124, 155, 156, 158, 159, 160, 161, 181, 184, 186, 188, 189, 190, 194, 198, 199, 201, 203, 210, 212, 221, 225, 229, 230, 232, 237, 241, 242, 243, 245

Políticas Educacionais 67, 73, 156

Portfólios 125, 126, 127, 129

Precarização do Trabalho 9, 11, 67, 68, 72, 193

Professor 9, 13, 14, 2, 3, 5, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 25, 26, 30, 31, 33, 34, 36, 37, 38, 39, 40, 43, 51, 55, 57, 58, 60, 62, 70, 71, 75, 77, 81, 94, 96, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 122, 123, 124, 128, 131, 134, 135, 136, 137, 138, 155, 156, 159, 160, 162, 163, 164, 165, 168, 169, 170, 171, 172, 174, 175, 176, 177, 178, 181, 182, 184, 191, 192, 193, 198, 199, 200, 204, 206, 210, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 227, 229, 230, 231, 234, 235, 236, 239, 242, 243, 245, 246, 247, 248

Professor de Matemática 13, 101, 102, 109, 198, 199, 204, 216, 218, 219

R

Reflexiva 17, 35, 41, 52, 54, 117, 129, 155, 156, 161, 163, 164, 169, 172, 238

Relato de experiência 43

S

Saberes 10, 13, 10, 11, 12, 19, 26, 58, 60, 65, 88, 94, 95, 96, 97, 98, 101, 102, 103, 104, 107, 108, 109, 110, 111, 114, 116, 119, 128, 135, 138, 156, 164, 166, 168, 169, 170, 184, 194, 213, 233, 237, 238, 247, 248

Ser professor 9, 9, 10, 11, 33, 43, 55, 60, 94, 99, 100, 102, 104, 105, 107, 111, 135, 160,

227

Sujeito 4, 10, 20, 23, 24, 25, 26, 30, 33, 36, 37, 38, 50, 76, 82, 83, 84, 87, 90, 94, 96, 97, 102, 104, 106, 111, 112, 114, 115, 127, 134, 170, 181

T

Trabalho Docente 9, 11, 65, 67, 68, 69, 73, 87, 100, 114, 115, 117, 158, 165, 168, 176, 181, 193, 244, 245

Educação:

DIÁLOGOS
CONVERGENTES
E ARTICULAÇÃO
INTERDISCIPLINAR

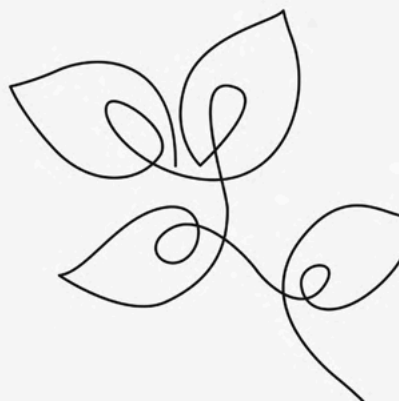

Atena
Editora
Ano 2021

www.atenaeditora.com.br 
contato@atenaeditora.com.br 
[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 
www.facebook.com/atenaeditora.com.br 

*Apresentador da palavra, Descontinator do mundo,
Apontador de caminhos, Transformador da vida,*

5


Sonhador, Trabalhador, Educa a dor, Planta amor.





Educação:

DIÁLOGOS
CONVERGENTES
E ARTICULAÇÃO
INTERDISCIPLINAR


Atena
Editora
Ano 2021

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 

*Apresentador da palavra, Descontinator do mundo,
Apontador de caminhos, Transformador da vida,*

5

Sonhador, Trabalhador, Educa a dor, Planta amor.

