

Sobre a Docência em Matemática: a Potência das Autobiografias no Espaço Formativo do PIBID

About Teaching in Mathematics: the Potency of Autobiographies in the Formative Space of PIBID

Luzia Aparecida de Souza^{a*}; Maycon Douglas Ferreira^b

^aInstituto de Matemática. MS, Brasil.

^bUniversidade Federal de Mato Grosso do Sul. MS, Brasil.

*E-mail: luapso@gmail.com

Resumo

Este artigo apresenta discussões no ambiente do PIBID Matemática Presencial da UFMS realizadas a partir da produção de autobiografias desses professores em formação. Com o objetivo de explicitar a potência desse instrumento para a formação de professores de Matemática, são evidenciados diferentes pontos de estudo a partir de um trabalho realizado com um grupo de 9 bolsistas PIBID. A diversidade temática, bem como a explicitação de experiências (enquanto alunos) com a docência no Ensino Básico torna evidente a importância de se problematizar essas questões em cursos de Licenciatura de forma a desnaturalizar alguns modos de ver/agir na profissão docente.

Palavras-chave: Autobiografia. Formação de Professores. Problematização

Abstract

This article presents discussions in the environment of Institutional Program for Scholarships for Initiation in Teaching Mathematics of the Federal University of Mato Grosso do Sul, realized from the production of autobiographies of these teachers in their initial education. With the purpose of explaining the power of this instrument for the initial mathematics teacher education, different points of the study are evidenced by a work carried out with a group of 9 scholarship holders. The thematic diversity, as well as the explication of experiences (as students of Elementary and Middle School) with teaching makes evident the importance of problematizing these issues in undergraduate courses in order to denature some ways of seeing and acting in the practices professional.

Keywords: *Autobiography, Teacher Education, Problematization.*

1 Introdução

Este texto retrata uma das discussões produzidas a partir de uma dissertação de Mestrado, desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da UFMS. Essa dissertação apresenta um trabalho desenvolvido a partir de autobiografias com nove alunos bolsistas PIBID Matemática dessa instituição (Braz, Mariana, Raissa, Aline, Walber, Cleverson, Stefany, Leonardo e Endrika). A escrita dessas autobiografias foi feita individualmente e as discussões por estas diparadas foram realizadas em treze encontros semanais entre o segundo semestre de 2015 e o primeiro semestre de 2016 no Instituto de Matemática da UFMS. O primeiro desses encontros tematizou a experiência da escrita de si e os três que o seguiram implementaram uma leitura conjunta das nove autobiografias produzidas (três por reunião). Estas reuniões já se mostraram promissoras no sentido da escuta do outro e da produção de estranhamentos quanto à profissão docente. A partir dessas discussões, os bolsistas foram provocados a produzirem um vídeo acerca do que lhes atravessou de modo mais significativo e, assim, emergiram os seguintes temas: “Planejamento e método de ensinar que privilegie o pensamento”; “Ser professor não é só dar aula (papel social do professor)”; “Atitude e

pensamento do professor e suas influencias sobre o aluno”; “A responsabilidade docente para além do ensino e a escuta atenta”; “O professor como exemplo de ação e postura”; “A avaliação e a análise das singularidades de cada aluno: como se posicionar?”; “A parceria entre professor e aluno para além do ensino”; “A arrogância do saber e a postura docente” e “Diferença entre ser Professor e ser Educador”. Um grupo de pesquisadores, membros do Grupo História Oral e Educação Matemática – GHOEM foi convidado a interagir com o grupo do PIBID reagindo, cada um, a um dos vídeos produzidos pelos bolsistas. Todos os pesquisadores convidados trabalham com investigações vinculadas à formação de professores de Matemática em diferentes regiões do país. Desse modo, participaram como interlocutores Marcelo Bezerra, Vinícius Sanches Tizzo e Silvana Matucheski (na época doutorandos em Educação Matemática na UNESP de Rio Claro), Heloisa da Silva (docente da UNESP de Rio Claro), Carla Regina Mariano da Silva (docente da UFMS), Mirian Maria de Andrade (docente da UTFPR, de Cornélio Procópio), Déa Nunes Fernandes (docente do IFMA, São Luis), Maria Ednéia Martins Salandim (docente da UNESP de Bauru) e Fernando Guedes Cury (docente da UFRN, Natal). Cada pesquisador enviou ao grupo do PIBID uma resposta ao vídeo recebido e a forma dessas respostas variou entre vídeo, carta e email.

A cada novo encontro, dos oito que aconteceram, vídeos e reações dos pesquisadores estabelecidos como interlocutores eram analisados e fomentavam discussões na direção da formação de professores que ensinam Matemática. Esse exercício último foi fundamental na direção de compreender que as preocupações aparentemente mais singulares encontram ressonância na História da Educação Matemática e no trabalho de professores/pesquisadores de diferentes instituições do país.

O trabalho desenvolvido com esses licenciandos mostrou-se significativo à construção do PIBID como espaço formativo não disciplinar. A participação dos bolsistas, o processo de sensibilização por meio das autobiografias de colegas, bem como o falar de si trouxeram um fator fundamental a ser problematizado nos cursos de Licenciatura em Matemática de um modo geral: o silenciamento dos discentes (professores em formação) em seu próprio processo formativo. Esse silenciamento tem mantido fora dos cursos de Licenciatura em Matemática a problematização de temas como o que aqui é abordado. Mais do que visões de mundo, trata-se de sensibilidades de mundo e da necessidade de uma escuta sensível nos cursos de Licenciatura de forma que experiências enquanto alunos nos diferentes níveis de ensino possam ser discutidas e ressignificadas.

Para além de temáticas como avaliação, postura, metodologia, as autobiografias e as discussões que delas decorrem evidenciam o papel formativo de docentes que, por serem da área de conteúdo específico, não se vêem como formadores, mas são exemplos cotidianos de modos de lidar com alunos, de avaliar, de ensinar. A ideia de que ensinar matemática é, ao mesmo tempo, ensinar muitas outras coisas está presente em diferentes momentos das autobiografias.

Desse modo, acreditamos que ao tematizar as narrativas (auto)biográficas como um dos recursos e/ou instrumentos em espaços formativos, estas nos permitem verbalizar e refletir sobre as experiências vivenciadas e nos coloca na direção de uma maior aproximação com o outro. Concordamos com Garnica (1997), quando este autor afirma que o homem é primordialmente afetividade, comunicação e compreensão e se humaniza na relação com o outro. O trabalho implementado com estes alunos traz a perspectiva sinalizada por Jorge Larrosa de que essa relação com o outro seja de efetiva escuta e não de projeção que faz desse outro um outro eu. Como parte da noção de leitura como formação, este autor propõe que esse processo de escuta implique em ouvir aquilo que não pensei em ouvir, pelo qual não busquei, aquilo que já não era uma questão de partida, de modo que o que é ouvido não seja filtrado pelas questões e interesses de um eu que, em arrogância, se impõe.

Cunha (1997) afirma que quando o sujeito organiza suas ideias para tecer um relato, seja ele escrito ou oral, o mesmo (re) constrói sua experiência de forma reflexiva, praticando assim uma (auto)análise e (re)criando novas bases de compreensão

de sua prática. Nesse sentido, Souza (2013) argumenta a favor de que os futuros professores (de matemática) lancem mão de fontes que contemplem narrativas reflexivas, de forma que essas possam representar suas aprendizagens ao longo de uma disciplina (no caso do autor, a disciplina de estágio). A escrita sobre si envolve, entre outras coisas, a compreensão de discursos pedagógicos que podem nortear as práticas de futuros professores e também daqueles professores que estão em atuação.

A pesquisa que fomenta este texto foi centrada nas potencialidades das narrativas (auto)biográficas dos bolsistas, de forma que pudemos traçar compreensões sobre elementos articuladores da postura dos licenciandos acerca da carreira do magistério (como, por exemplo, a avaliação) e sobre a construção identitária do profissional docente que está em formação inicial e/ou contínua.

Antes de analisarmos os fragmentos identitários do professor de matemática no contexto dessa pesquisa, vale ressaltar que este texto não é uma tentativa de generalizar a identidade profissional do professor de matemática, mas o delineamento de traços sobre algumas compreensões por meio de discussões de um grupo específico de bolsistas.

Esses traços na direção de uma produção identitária do professor de matemática foi tema significativo nas autobiografias e nas discussões que dela decorreram, e foram tratados na perspectiva da filosofia da diferença, mais especificamente o processo de diferenciação de Silva (2000).

O professor de matemática, assim como todos os outros professores, está em um campo que é regido pelas relações sociais em que se encontra. Segundo Silva (2000), toda relação é um jogo de poder e a produção de identidade não pode ser compreendida fora do sistema em que ela é construída/produzida.

Consideramos a identidade como múltipla, multifacetada e em movimento. Nesse contexto, nossa análise não está na pretensa e equivocada fixação de uma noção acerca do que seria a identidade do professor de matemática, mas no processo de produção daquilo que esta se torna e/ou pode tornar-se. A produção identitária desse grupo ao pensar no professor de matemática, assim como tantas outras, está em constante processo de modificação/diferenciação.

2 Operando com Fragmentos Identitários no PIBID

Segundo Silva (2000) toda relação é uma relação de poder e fixar uma identidade como norma, para que outras identidades sejam avaliadas e hierarquizadas, é um dos movimentos sutis das relações de poder. Um dos episódios analisados problematiza a figura do professor autoritário, rígido, que se considera um “DEUS” em SUA sala de aula e, assim como o bolsista Braz afirma, tal atitude distancia deste professor os alunos e, ao mesmo tempo que isso reforça sua postura, pode atrapalhar o processo de aprendizado ao diminuir as possibilidades de interação.

Acreditamos que tal problematização aponta para uma característica identitária de um professor (de matemática) que os bolsistas não gostariam de ser, ou seja, a produção de algumas características que a nosso ver trata da diferença, do estranho, do outro, daquilo que eu não sou e/ou não quero ser, produzindo concomitantemente, algumas possíveis características de um futuro professor que os bolsistas acreditam ser interessantes a um professor de matemática: se relacionar bem com os alunos, respeitá-los bem como às duas dúvidas, colocar-se aberto às questões independente de seu grau de complexidade.

Nesse viés, não basta ser um professor de matemática para ensinar matemática. Se o professor não dá espaço em suas aulas para realizar discussões com os alunos, se não houver uma aproximação entre professores/alunos de modo que estes possam trabalhar juntos, o diálogo pode não ocorrer e os processos de aprendizagem discente e docente podem ser dificultados. Segundo a bolsista Aline, alguns professores marcam os alunos pelo jeito grosseiro de ensinar, por não gostarem de ser questionados, corroborando com Stefany, Braz e Raissa quando afirmam que tais professores, diante dos questionamentos se demonstram nervosos, arrogantes, mau humorados ou mesmo provocam medo, o que, conseqüentemente, faz com que o aluno se envolva menos nas aulas. É interessante observar indícios de que um ambiente questionador em sala de aula pode e soa, por vezes nos exemplos citados pelos bolsistas, como desrespeito na visão de alguns professores formadores de professores. Nesse ponto, a autoridade profissional parece estar ligada à noção de detentor de conhecimento e, portanto, inquestionável. A relação na sala de aula, nesse viés, parece ser polarizada: de um lado o que sabe e deve ser respeitado, ou seja, não pode ser questionado; e de outro, o aluno que deve ter a humildade de reconhecer que não sabe e, portanto, não se manifestar de qualquer modo que possa ser lido como um desafio à autoridade professor. Outras hipóteses podem, é claro, ser levantadas, algumas envolvendo a segurança (ou falta dela) do professor frente à questão do aluno, mas também neste caso poderíamos discutir que essa insegurança em errar ou não saber responder frente aos alunos pode estar ligada a uma concepção de professor como detentor de todo o saber, aquele que só tem a ensinar, mas nunca a aprender com seus alunos.

Tais experiências contribuem para a constituição de posturas enquanto futuros professores, assim como afirma a discente Aline: “Lembro que na escola quando chegavam professores ruins e eles iam ensinar os conteúdos, eu ficava pensando (era meio que automático): se fosse eu, ensinava assim e assado, eu não faria desse jeito”, ou seja, dizer aquilo que eu não sou ou mesmo aquilo que não quero ser, pode implicar em dizer o que eu sou e/ou o que eu gostaria de ser, através da avaliação do outro. Segundo a professora Maria Ednéia Martins Salandim ao comentar o vídeo da Stefany, por mais que pensemos nas práticas de professores, neste caso a relação professor/aluno, ainda estamos reforçando a

dicotomia em relação à atuação dos professores frente aos conteúdos específicos e a outras demandas de sala de aula, ou seja, reforçando práticas preexistentes de um determinado grupo.

Em um dos episódios, Cleverson ressalta “somos professores”, mas também “somos seres humanos”. Não é o conteúdo da frase em si o que nos chama a atenção, visto que este é óbvio e natural, o que nos chama atenção é a necessidade de afirmar tal obviedade. Estaria o professor se relacionando como um não humano? Um Deus, talvez? Estaríamos nós nos equivocando ao discutir nos cursos de Licenciatura a relação professor aluno, em vez de tratar da relação entre pessoas em um grupo? Silva (2000) afirma que não faz sentido pensarmos essa relação em forma de balança, com dois extremos, cabendo ao professor o papel de ensinar, “transmitir” o conteúdo e ao aluno o papel de frequentar as aulas e aprender o conteúdo proposto. Ambos, antes de vestirem tal roupagem, são membros de um mesmo grupo social, ou, nas palavras de Cleverson, ambos são seres humanos.

Neste episódio apresentamos algumas reflexões também sobre a constituição do professor de matemática. Nosso movimento foi buscar em seus discursos a definição da(s) norma(s) às quais o grupo se dirige. Ainda que os alunos do PIBID se coloquem no movimento de pensar outras práticas metodológicas ou de avaliação, ainda que discutam a perspectiva de que a prática do professor deve se organizar em torno da construção conjunta de conhecimento, grande parte das ações realizadas ou discutidas são apresentadas por meio de sua diferenciação, ou seja, como atividades diferenciadas em relação a uma norma: o ensino dito tradicional.

Não é raro nos depararmos na comunidade científica com comparações entre uma instituição escolar e uma empresa/fábrica neoliberalista, tal comparação fica evidente na construção discursiva do Braz. A ideia de liderança é fortemente atrelada à organização de uma fábrica para que se tenha mais produtividade e menos gastos (financeiro, tempo, entre outros). Nesse sentido, a função do professor na sala de aula estaria na distribuição de tarefas para que haja certo controle sobre o que e como estariam produzindo.

Em geral, ao dizer algo sobre certas características identitárias de algum grupo cultural, achamos que estamos simplesmente descrevendo uma situação existente, um “fato” do mundo social. O que esquecemos é que aquilo que dizemos faz parte de uma rede mais ampla de atos linguísticos que, seu conjunto, contribui para definir ou reforçar a identidade que supostamente estamos descrevendo (Silva, 2000, p.68)

Segundo o autor citado, a eficácia da produção de identidade como uma questão de performatividade é dependente de sua incessante repetição. Nesta direção, é importante ressaltar não somente as diversas ocorrências dessa ideia no discurso de Braz, como no de grande parte dos bolsistas quando argumentam ser papel do professor “ter controle” de suas salas. Nesse viés, misturam-se expressões como “liderança”, “autoridade”, “responsável por manter a ordem”, “superior

aos alunos porque responsável por implementar e controlar a dinâmica da sala de aula”, “professor tradicional”, entre outras.

Consideramos de fundamental importância perceber a sutileza da fala de Leonardo ao tratar do ensino tradicional: “sem ele, não teremos aquela primeira impressão de que estamos na sala de aula para dar o conteúdo, temos que mostrar um pouco de autoridade”. Essa fala explícita a norma, explícita um campo seguro, conhecido (considerando a maior parte de suas experiências enquanto aluno) a partir do qual o professor pode buscar implementar pequenas diferenciações. “A partir” porque, na discussão entre os alunos bolsistas a perspectiva tradicional mostraria um compromisso do professor com o conteúdo e implementaria uma dinâmica de controle que evidencia a autoridade docente, elementos considerados fundamentais à sua atuação.

Cabe aqui ressaltar que não estamos querendo valorar um modelo ou outro, mas sim destacar fragmentos identitários do professor de matemática. Acreditamos que todos os modelos de ensino têm seus pontos positivos e negativos e estes não são fixos, mas circunstanciais. Aline, por exemplo, sempre gostou de aulas com modelo de ensino tradicional, com livros e sala organizada; Raissa teve alguns professores que eram rígidos e que aparentemente se demonstravam nervosos, “mas [os professores] só queriam que nós, alunos, nos tornássemos pessoas pensantes e com poder de decisões sábias. Eles transmitiam confiança e amor pelo que falavam”. Endrika, por sua vez, ao tentar lembrar de algumas experiências com seus professores de matemática traz à cena o “método tradicional” de ensino. Nesse sentido, ao tentar fugir desse modelo (que, junto com os outros bolsistas, critica em diferentes momentos), aproxima-se de uma visão construcionista, acreditando que com esta perspectiva, as aulas de matemática seriam mais promissoras. Cabe destacar a construção discursiva de Stefany, quando afirma que os bons professores servirão de exemplos para futuras práticas profissionais enquanto professora de matemática. Segundo Silva (2000), esse é um movimento de produção identitária que comumente acontece, ou seja, àquilo que eu sou ou gostaria de ser é sempre colocado um aspecto positivo, enquanto aquilo que não sou ou não quero ser recebe uma carga negativa, no sentido de produção de significado. Nesse viés, para nós, produzir uma identidade é também produzir significado. Tomaz Tadeu da Silva chama atenção sobre esse movimento de produção identitária, acreditando que este pode ser problematizado, pois não faz sentido valorar algo que eu não sou e/ou não gostaria de ser como algo com aspecto negativo.

Na direção de problematizar a diferença, trazida por Braz em seu vídeo, entre o “professor tradicional” e o “professor educador”, o professor Fernando Cury afirma que o problema não está em qual desses dois tipos devemos escolher para ministrarmos nossas aulas, mas em alguns professores que estão lecionando acreditarem que seus respectivos alunos são “alunos ideais”, algo que não existe. Nesse sentido, a

crença nesses alunos ideais seria a norma, apesar de todas as evidências e discursos acerca de heterogeneidade em sala de aula.

Essa discussão assinala para ao menos dois fatores importantes de serem discutidos na formação de professores: i) não faz sentido criar e polarizar as figuras do educador e do professor tradicional, pois o que existe é o professor que tem ações e reações diversas, contraditórias por ser, também ele, múltiplo; ii) o significado de insistirmos em falsear como norma a homogeneidade (que fundamenta a prova comum, o método comum, entre outros) quando as salas de aula reforçam a todo momento as diferenças existentes.

3 O Ser Professor(a) de Matemática: Contextos de uma Escolha

Nas autobiografias há traços de marginalização da profissão “professor de matemática”.

Na (auto)biografia do Leonardo, notamos alguns indícios para que esse tipo de produção de significado/identidade em relação a esta valorização negativa sobre a profissão ocorra, como por exemplo, o “fato” de que este, por influência dos amigos e família, desistiu de cursar Licenciatura em Matemática e optou por Engenharia Elétrica. Este, entretanto, não concluiu o curso, voltando atrás em sua escolha e cursando licenciatura. Entre as questões que fizeram Leonardo abrir mão, no início, de sua opção pela Licenciatura estava a questão financeira, por conta do baixo salário atribuído ao professor por seus amigos e familiares.

Na mesma direção, Braz deixou de sonhar com essa profissão, pois seu pai também é professor e, conseqüentemente, conhecia as dificuldades da docência, o que o levou a (re) pensar sobre sua escolha. Situação semelhante também ocorreu com Raissa que, mesmo com o apoio familiar, era sempre questionada pela sua escolha e comparada com outros cursos da área.

Nesse sentido, o curso de Licenciatura em Matemática parece ser visto como uma opção menos vantajosa entre os cursos da área de Exatas. É comum ouvir um discurso de que o licenciando pensava-se bom em Matemática durante o Ensino Básico e isto o levou a procurar a Licenciatura. Mas seria a Licenciatura em Matemática, efetivamente, um curso de Exatas ou Humanas? O que atrai uma pessoa para ser um professor é somente a área específica com que este se identifica? Caso a resposta seja afirmativa, então alguns dos indicativos dados por familiares e amigos fariam sentido, dentro de Exatas há diversos outros cursos, opções, muitas vezes mais rentáveis ou de maiores possibilidades de atuação (grande parte dos bolsistas não tiveram a Licenciatura em Matemática como primeira opção). Mas se não é somente o gosto pela Matemática que impera, quais outras buscas tem levado à Licenciatura nessa área? Segundo os bolsistas, cursar licenciatura em matemática não é apenas resolver vários cálculos, algo que poderia ser realizado em outro curso, cursar licenciatura é colocar-se a pensar e criar espaços de construção

de conhecimentos matemáticos com o outro, é colocar-se a compreender a cada dia que passa a profissão professor.

Endrika cita casos de professores que, por opção ou circunstância, exercem a profissão como terra de passagem (à espera de outro emprego ou aprovação em concurso em outra área) ou de segurança (por meio de concurso público), mas sem mostrarem compromisso ou prazer em sua ação, sem considerá-la uma atividade rentável. Esses apontamentos, entretanto, são plausíveis para qualquer tipo de profissão e são importantes de serem pensados não somente em relação ao público atendido, mas à qualidade de vida daqueles que a exercem.

Nas narrativas (auto)biográficas, notamos várias características atribuídas aos “bons professores” que, na sua maioria, são características com aspectos positivos e os “professores ruins” aos quais são atribuídas características de aspectos negativos, sejam essas relacionadas à formação do professor, ao modelo de ensino, as características pessoais...; atribuições essas que apontam para fragmentos identitários dos professores (de matemática) neste grupo específico. Nas discussões ordinárias no PIBID, é comum o indicativo de “bons professores” como exemplos a serem seguidos e de “professores ruins” como contraexemplos. De uma forma ou de outra, sempre há uma expectativa sobre o que se espera dessa profissão e majoritariamente há o indicativo de uma polarização: de um lado o “bom professor” que se preocupa com o aluno, que prepara aula, que busca atividades inovadoras, que deixa o aluno à vontade para se manifestar em sala de aula, entre outros, e de outro o “mau professor” que é arrogante, que não explica direito, que desperta medo do aluno cerceando os questionamentos em sala, que é tradicionalista, entre outros. Ainda que aqui estejamos tratando de recortes de discussões, de episódios, já é possível de se perceber que, embora haja essa sinalização do bom e do mau, há, no discurso, apontamentos que ajudam a problematizar essa polarização: como exemplo poderíamos citar a preferência de Aline pelos métodos tradicionais de ensino pois, usualmente, quando o professor ousa implementar uma dinâmica ou método diferenciados, em sua experiência, isso não implica em aprendizagem e muitas vezes pode aparentar falseamento de abordagem – como uma lista de exercícios camuflada no passo a passo de um jogo matemático. O que pretendemos indicar com isso é que não há um profissional A e B, mas um profissional que implementa ações (estas sim classificadas, por interesse ou conveniência de quem classifica, como A ou B). Do mesmo modo não existem alunos do tipo A ou B. Afinal, em que nos ajuda a simples classificação, a nomeação?

A partir dessa percepção nas discussões junto ao grupo do PIBID, é colocada uma proposta que vai ao encontro das discussões realizadas por Tomaz Tadeu da Silva, no sentido de tentar diluir, romper características específicas de um grupo, de que se espera desse grupo, de tentar pensar em uma profissão em que não haja uma dialética entre o bom e

o ruim. É importante notar, também, que ao fazê-lo, acaba-se, neste grupo, voltando-se à ideia de um núcleo comum: o compromisso com a profissão. Há um núcleo comum? Essa poderia ser uma questão, mas o que seguimos discutindo é que os atravessamentos que nos constituem, ainda que quando na busca por uma fuga, nos tem levado a um alinhavo, muitas vezes generalista, da profissão.

4 Conclusão

À primeira vista, parece fácil falar ou mesmo tentar definir “a identidade” do professor de matemática, porém esse é um processo de difícil execução. Por conta disso, falamos aqui em fragmentos ou processos identitários, movimentos nos quais se evidencia a construção de uma norma (geralmente assinalada a partir de fatores considerados positivos) e, com ela, do diferente (o outro, geralmente marcado por características negativas).

A identidade seria uma *norma* pela qual avaliamos e identificamos aquilo que não somos e não gostaríamos de ser. Nesse sentido, afirmar uma identidade (sou professor de Matemática) é sinalizar, também, para o que não sou (engenheiro, professor de Geografia...). Nas discussões aqui apontadas, é perceptível, ainda, a caracterização do professor de Matemática, de forma que eu tenha um professor dessa área diferente de outro. Essa caracterização transita por diferentes fatores de postura, relacionamento, método, preparo, entre outros. Concordamos com Silva (2000), quando afirma que a identidade e a diferença são vistas como mutuamente determinadas, neste sentido, não consideramos a diferenciação como um produto da identidade, mas sim, como o processo pelo qual tanto a identidade quanto a diferença são produzidas.

De maneira mais radical, assim como afirma Tomaz Tadeu da Silva, na origem do processo da identidade, está a diferença compreendida como ato ou processo de diferenciação. O processo de diferenciação é resultado e criação de atos da linguagem, do processo de comunicação e produção de significado – essa discussão vai ao encontro das discussões propostas por vários autores. Em meio ao processo de diferenciação, a representação é vista como uma forma de atribuição de significado, um sistema linguístico e cultural que está intimamente ligado às relações de poder e é por meio das representações que o processo de diferenciação é produzido e faz sentido.

O processo de diferenciação traz consigo variadas outras marcas das relações de poder que procuram, sempre, classificar do ponto de vista da identidade e da diferença, sendo a mais importante dessas classificações, classes polarizadas em torno de posições binárias, como de incluir ou excluir, demarcando fronteiras, realizando distinções entre o bom ou o ruim, e sempre anunciando normas de certos grupos sociais através de uma dialética na qual um dos termos recebe valores positivos e o outro valores negativos, afirmando e reafirmando as

relações de poder entre essas posições.

Dividir e classificar significa também hierarquizar, o mundo é dividido por classes, na área educacional não é diferente, temos diferentes disciplinas classificadas e pré-definidas por idades, entre o fundamental, o médio e o superior. Segundo Silva (2000) deter privilégio de classificar, significa também deter o privilégio de atribuir diferentes valores aos grupos classificados. Questionar a identidade e a diferença como relações significa problematizar o binarismo em torno dos quais elas se organizam.

A diferença é parte ativa da produção da identidade, neste sentido, esta oscila entre dois movimentos: um que procura naturalizar, fixar e estabilizar a identidade e outro que sempre tenta subverter e desestabilizar o primeiro movimento.

Nesse contexto, os episódios analisados acima, apontam para identidades do professor de matemática e, esta produção de identidade se mostra em dois movimentos, o primeiro de definir alguns fragmentos de identidade por meio do processo de diferenciação e o outro é tentativa subverter esse processo de produção de identidade por meio da problematização das naturalizações dessas identidades.

As narrativas (auto)biográficas reforçavam os discursos das produções identitárias realizadas pelos bolsistas, entretanto, as reflexões entre os integrantes do PIBID e a trocas de experiência proporcionadas pelos professores pesquisadores através de seus comentários sobre os vídeos dos bolsistas, nos fizeram problematizar lugares menos visíveis, que são as experiências individuais de cada colaborador da pesquisa.

Nesse sentido, consideramos como potente o trabalho com (auto)biografias para o fortalecimento do PIBID como espaço primordial de formação de professores.

Referências

- Cunha, M.I. (1997). Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. *Revista da Faculdade de Educação*, v.23, n.1-2, p.185-195.
- Gallo, S. (2012). Educação, devir e acontecimento: para além da utopia formativa. *Educação e Filosofia*, 26, 41-72.
- Garnica, A. V. M. (1997). Algumas notas sobre pesquisa qualitativa e fenomenologia. *Interface — Comunicação, Saúde, Educação*,1(1).
- Gomes, M. L. M. (2012). Escrita autobiográfica e história da educação matemática. *Bolema. Boletim de Educação Matemática*, 26, 105-138.
- Hall, S. (2003). Quem precisa da Identidade? Petrópolis: Vozes.
- Lins, R. C. (1999). Por que discutir teoria do conhecimento é relevante para a Educação Matemática. In: M. A. V. Bicudo. *Pesquisa em educação matemática: concepções e perspectivas* (pp.75-96). São Paulo: UNESP.
- Silva, H. (2006) *Centro de educação matemática (CEM): fragmentos de identidade*. Rio Claro: Universidade Estadual Paulista.
- Silva, T. T. (2000) *Identidade e diferença*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Silva, T. T. (2013) *A produção social da identidade e da diferença*. Petrópolis: Vozes.
- Souza, E. C. (2008) (Auto)biografia, identidades e alteridade: modos de narração, escritas de si e práticas de formação na pós-graduação. *Revista Fórum Identidades*, 4,37-50.
- Souza, L. A. (2013). Narrativas na investigação em História da Educação Matemática. *Revista de Educação*, 18, 259-268.
- Woodward, K. (2000) Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes.