



## Docência Compartilhada na Formação Inicial de Professores de Matemática: Identidade e Alteridade

### Shared Teaching in Pre-Service Education of Mathematics Teachers: Identity and Alterity

*Lucas Medeiros e Melo*<sup>1</sup>

*Victor Giraldo*<sup>2</sup>

*Rodrigo Rosistolato*<sup>3</sup>

#### Resumo

Este artigo tem como contexto a implementação de uma proposta de docência compartilhada por um professor da Educação Básica e um do Ensino Superior, em uma disciplina do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). A experiência é parte do projeto Práticas Docentes Compartilhadas (PDC), do Laboratório de Práticas Matemáticas do Ensino (LaPraME), grupo de pesquisa vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática da UFRJ (PEMAT-UFRJ). Enfocamos aspectos da identidade profissional docente que emergem das interações entre os atores envolvidos na experiência de docência compartilhada, observados a partir das relações dinâmicas entre identidade e alteridade. A metodologia utilizada envolveu a produção de dados qualitativos por intermédio de registros escritos em forma diários individuais, com as reflexões de cada um dos professores sobre as aulas, analisados sob a lente teórica do interacionismo simbólico. Nossos resultados indicam a prática da empatia e o sentimento de pertencimento como aspectos emergentes da docência compartilhada.

**Palavras-chave:** Identidade Profissional Docente; Alteridade; Docência Compartilhada; Licenciatura em Matemática.

#### Abstract

The context of this paper is the implementation of a proposal of shared teaching with a School teacher and a University lecturer, in a module of the pre-service mathematics teachers' education undergraduate program at the Federal University of Rio de Janeiro (UFRJ). The experience is part of the Shared Teaching Practices research project (PDC), of the Laboratory of Mathematical Practices of Teaching (LaPraME), a research group linked to the Graduate Program in Mathematics Education at UFRJ (PEMAT-UFRJ). We focus on aspects of teachers' professional identity that emerge from the interactions between the actors involved in the shared

---

**Submetido em:** 30/10/2020 – **Aceito em:** 01/02/2021 – **Publicado em:** 29/05/2021

<sup>1</sup> Doutor em Ensino de Matemática pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professor do Instituto Federal do Rio de Janeiro – campus Paracambi, Brasil. E-mail: [lukas.mat03@gmail.com](mailto:lukas.mat03@gmail.com). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3158-7989>

<sup>2</sup> Doutor em Engenharia de Sistemas e Computação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professor da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: [victor.giraldo@ufrj.br](mailto:victor.giraldo@ufrj.br). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2246-6798>

<sup>3</sup> Doutor em Ciências Humanas (antropologia) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ, Brasil. E-mail: [rodrigo.rosistolato@gmail.com](mailto:rodrigo.rosistolato@gmail.com). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4025-0632>

teaching experience, seen from the perspective of the dynamic relationships between identity and alterity. The methodology involved the production of qualitative data through written records in the form of individual diaries, with the reflections on the lessons by each of the teachers, analyzed through the theoretical lenses of symbolic interactionism. Our results indicate the practice of empathy and the sense of belonging as aspects emerging from shared teaching.

**Keywords:** Teachers' Professional Identity; Alterity; Shared Teaching; Pre-service Mathematics Teachers Education.

## Introdução

O debate sobre formação docente está no cerne da temática educacional. A contemporaneidade traz consigo novas demandas à sociedade e aos indivíduos, e inevitavelmente à profissão docente. Como destacado por Cyrino (2015, p. 2),

A formação de professores que ensinam matemática é um processo complexo que envolve a interação de vários aspectos, tais como: o conhecimento matemático; o conhecimento sobre o ensino de matemática; a identidade profissional do professor; conhecimentos, expectativas, concepções e interesses dos formandos; características dos formadores e de outros participantes do programa; propósitos, formas de avaliação, currículo, aproximações pedagógicas e organização do programa; características socioculturais da sociedade, organização do sistema educacional, pesquisas, dentre outros. (Cyrino, 2015, p. 2)

Neste artigo, as relações entre os conceitos de **identidade** e **alteridade** são abordadas de forma dialógica, integrados ao cenário mais amplo das teorias sobre a constituição da **identidade profissional docente**. A pesquisa foi desenvolvida no contexto de implementação de uma proposta de docência compartilhada, na qual dois professores – um da Educação Básica e um do Ensino Superior – atuaram juntos em uma disciplina do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Descrevemos e analisamos os aspectos constituintes da identidade profissional docente que emergiram nesse contexto, apontando elementos já descritos na literatura de pesquisa e propondo outros, especificamente conectados com a construção social da identidade e da alteridade.

## Identidade Profissional Docente

Nossa argumentação se alinha com a literatura específica que entende a identidade como processo, tanto no âmbito pessoal como no profissional, caracterizando-se por ser fluida, não linear, em constante modificação e contínua (re)construção (e.g. Dubar, 2006; Nóvoa, 1992; Silva, Aguiar & Monteiro, 2014; Cyrino, 2015; 2016). Dubar (2006) apresenta duas correntes relacionadas à noção de identidade: a essencialista e a existencialista. Na corrente essencialista, a concepção de identidade “repousa sobre a crença nas «essências», nas realidades essenciais, nas substâncias ao mesmo tempo imutáveis e originais” (Dubar, 2006, p. 7, grifos no original). Em oposição, a corrente defendida pelo autor é a existencialista, uma concepção de identidade em que “não existem essências, mas sim existências contingentes” (ibid, p. 9). Na perspectiva existencialista,

[...] a identidade não é aquilo que permanece necessariamente «idêntico», mas o resultado duma «identificação contingente». É o resultado de uma dupla operação

linguística: diferenciação e generalização. A primeira visa definir a diferença, aquilo que faz a singularidade de alguém ou de alguma coisa em relação a uma outra coisa ou a outro alguém: a identidade é a diferença. A segunda é aquela que procura definir o ponto comum a uma classe de elementos todos diferentes dum outro mesmo: a identidade é a pertença comum. (ibid, pp. 8-9)

No âmbito profissional, Dubar (2006, p. 85) considera que “as identidades profissionais são maneiras socialmente reconhecidas para os indivíduos se identificarem uns aos outros, no campo do trabalho e do emprego”. Considerando que cada profissão tem suas especificidades, passamos a tratar especificamente da identidade profissional docente. Garcia, Hypolito & Vieira (2005, p. 54) argumentam que a identidade profissional de professores é

[...] entendida como uma construção social marcada por múltiplos fatores que interagem entre si, resultando numa série de representações que os docentes fazem de si mesmos e de suas funções, estabelecendo, consciente e inconscientemente, negociações das quais certamente fazem parte suas histórias de vida, suas condições concretas de trabalho, o imaginário recorrente acerca dessa profissão — certamente marcado pela gênese e desenvolvimento histórico da função docente —, e os discursos que circulam no mundo social e cultural acerca dos docentes e da escola.

A identidade profissional docente entendida como uma construção social enfatiza a concepção mais ampla de identidade como processo, enquanto os múltiplos fatores que interagem nessa construção enfatizam a não linearidade do conceito. Dentre esses múltiplos fatores constituintes do processo de (re)construção da identidade profissional docente, neste trabalho estamos particularmente interessados naqueles diretamente ligados à prática docente.

Para Cyrino (2015), a identidade profissional do professor é entendida como

[...] um conjunto de crenças/concepções interconectadas e de conhecimentos a respeito do seu ofício (conhecimento do conteúdo, conhecimento pedagógico, conhecimento curricular, e compreensão acerca da estrutura da disciplina e das práticas concorrentes à sala de aula) associados à autonomia (sentido de vulnerabilidade e de agência) e ao compromisso político. (Cyrino, 2015, p. 3, grifos no original)

A autora destaca cinco aspectos da identidade profissional de professores que foram evidenciados em Cyrino (2016), a saber: autoconhecimento; crenças e concepções; conhecimento profissional; vulnerabilidade; sentido de agência e compromisso político. Apresentamos o entendimento de Cyrino acerca dos aspectos vulnerabilidade e sentido de agência, que têm significados diferentes do senso comum. Ela destaca que a vulnerabilidade da identidade profissional docente não está associada a sentidos de fraqueza ou de fragilidade,

[...] mas a que nos permite suspender por alguns instantes, mais ou menos longos, e mais ou menos frequentes, as nossas certezas e convicções. Aquela que nos faz questionar a nós próprios. Também a vulnerabilidade no sentido de nos expormos aos outros e, como tal, podermos tornar-nos “alvo de crítica, de contestação”. (Oliveira & Cyrino, 2011, p. 112).

Já o sentido de agência refere-se às ações necessárias para que os professores tenham oportunidades de desenvolver conhecimentos para a superação de dificuldades e limitações

(Cyrino, 2015, pp. 3-4). Além dos cinco aspectos da identidade profissional docente destacados por Cyrino (2016), aspectos diferentes podem emergir em outros contextos de investigação, provocando novas reflexões na literatura de pesquisa sobre identidade profissional docente.

Este trabalho está inserido no contexto de interação entre dois professores em uma disciplina do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal do Rio de Janeiro, envolvendo todos os aspectos identificados por Cyrino (2016) e, além desses, elementos ligados às identidades e consequentes alteridades vivenciadas pelos dois professores. Na próxima seção apresentaremos a nossa abordagem dos conceitos de **alteridade** e **identidade**. A localização teórica de ambos é necessária para que nossa abordagem fique clara, assim como o diálogo com a perspectiva trazida por Cyrino (2016).

## Alteridade e Identidade

Os conceitos de identidade e alteridade estão entrelaçados. Dubar (2006), ao defender a corrente existencialista para o entendimento de identidade como dupla operação – diferenciação e generalização –, argumenta que:

Estas duas operações estão na origem do paradoxo da identidade: aquilo que existe de único e aquilo que é compartilhado. Este paradoxo não pode ser resolvido enquanto não se tiver em conta o elemento comum a estas duas operações: a identificação de e pelo outro. Não há, nesta perspectiva, identidade sem alteridade. As identidades, assim como as alteridades, variam historicamente e dependem do seu contexto de definição. (Dubar, 2006, p. 9)

Em consonância, Silva; Aguiar; Monteiro (2014, p. 739) argumentam que “[...] num processo de constituição identitária, as formas de identidade são inseparáveis das relações sociais, as quais são também formas de alteridade; ou seja, não existe identidade sem relação entre o si próprio e o outro”. Thones & Pereira (2013), ao discorrerem sobre a natureza do que é estranho, do outro, com o objetivo de refletir sobre o problema da alteridade na educação, observam que

A tarefa apresenta-se como de difícil realização – contudo, não impossível – na medida em que o conceito apresenta-se como pendular, relativo e relacional; oscilando entre, de um lado, um sentimento, um afeto, de outro, da representação do eu com relação ao outro. Aqui, o estranho constitui um território minado, ou melhor, um desterritório. (Thones & Pereira, 2013, p. 502)

A “representação do eu com relação ao outro” (ibid) faz parte da dinâmica permanente entre identidade e alteridade, uma vez que o eu e o outro assumem posições alternadas em uma interação, numa contínua troca de referenciais. Ou seja, para o outro, o outro sou eu. Dessa forma, assim como eu e o outro, identidade e alteridade coexistem e a existência de um afirma a existência do outro. De acordo com Orso (2016), “[...] podemos inferir que nossa constituição como um ‘outro’ passa, essencialmente, por um processo de identificação positiva ou negativa com os outros. É como admitir ou recusar o outro que existe em nós.” (Orso, 2016, p. 186). Ainda sobre o outro, Oliveira argumenta que

O outro, aquele que possui crenças, valores e formas de comportamento diferentes, é, ao mesmo tempo, identidade negada e identidade que nega os padrões convencionalmente aceitos como legítimos. [...] O outro questiona e julga, a todo momento, aquilo que somos, nossas convicções, nossos modos de agir, tal como procedemos em relação a ele. (Oliveira, 2009, p. 423)

As relações entre o outro e o eu, de caráter questionador, reflexivo e interdependente, só se efetivam por meio do encontro, num contexto de interação. Para Laplantine (2003),

A experiência da alteridade (e a elaboração dessa experiência) leva-nos a ver aquilo que nem teríamos conseguido imaginar, dada a nossa dificuldade em fixar nossa atenção no que nos é habitual, familiar, cotidiano, e que consideramos "evidente". Aos poucos, notamos que o menor dos nossos comportamentos (gestos, mímicas, posturas, reações afetivas) não tem realmente nada de "natural". Começamos, então, a nos surpreender com aquilo que diz respeito a nós mesmos, a nos espiar. O conhecimento (antropológico) da nossa cultura passa inevitavelmente pelo conhecimento das outras culturas; e devemos especialmente reconhecer que somos uma cultura possível entre tantas outras, mas não a única. (Laplantine, 2003, pp. 12-13)

Nosso argumento está pautado em um pressuposto básico. Entendemos que a docência na Educação Básica e no Ensino Superior ocorre em planos culturais diferentes e, por vezes, divergentes. Ser professor do Ensino Superior não é o mesmo que ser professor da Educação Básica. Há um tipo de estratificação posicional na profissão docente, que tende a valorizar a docência no Ensino Superior em detrimento daquela realizada na Educação Básica. Essa estratificação reflete-se em aspectos como nível salarial, carga horária em sala de aula, legitimidade social da profissão, dentre outros. Além de todos esses aspectos, o professor do Ensino Superior é pensado como o formador dos docentes da Educação Básica, o que pressupõe hierarquias, inclusive de níveis de conhecimento. O projeto Práticas Docentes Compartilhadas (PDC) é uma ação pedagógica que desafia esse imaginário sobre a docência na Educação Básica e no Ensino Superior. Ao colocar dois professores na mesma sala de aula, sendo ambos responsáveis por uma mesma disciplina, necessariamente se tensionam representações sobre ambas as identidades profissionais e se fazem emergir dinâmicas de alteridades.

## **Práticas Docentes Compartilhadas**

O PDC foi idealizado, estruturado e implementado no Laboratório de Práticas Matemáticas do Ensino (LaPrAME), grupo de pesquisa vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PEMAT-UFRJ). O Projeto PDC propõe a realização de disciplinas em formato de docência compartilhada por dois ou mais professores (e. g. Giraldo et al, 2016; 2017; 2018; Melo, Giraldo & Rosistolato, 2020a, 2020b), em que se espera que os professores compartilhem todas as etapas da disciplina, incluindo preparação e condução das aulas, planejamento das avaliações e assim por diante.

O Projeto PDC teve início no primeiro semestre letivo de 2015, com uma experiência piloto (Giraldo et al, 2016). No segundo semestre do mesmo ano, houve a primeira

implementação completa, definida com base na proposta original e nos resultados do piloto. Nossos dados são oriundos do acompanhamento dessa implementação na disciplina Fundamentos de Aritmética e Álgebra, do curso de Licenciatura em Matemática da UFRJ.

## Percurso Metodológico

Os dados utilizados neste trabalho foram produzidos com a participação dos membros do LaPraME, que se revezaram na observação das aulas e no mapeamento dos dados na implementação do Projeto PDC na disciplina Fundamentos de Aritmética e Álgebra durante todo o segundo semestre letivo de 2015. Foram utilizados diferentes instrumentos de produção de dados, organizados em três etapas:

- i. Antes do início da disciplina: dois grupos focais com os licenciandos matriculados na disciplina.
- ii. Durante a disciplina: registros de planejamentos conjuntos pelos dois professores; diários individuais escritos de cada professor, feitos após o término de cada aula; relatos de observação das aulas, produzidos por dois observadores durante cada aula; gravação em vídeo das aulas; material produzido pelos licenciandos nas atividades propostas na disciplina.
- iii. Após o término da disciplina: entrevista coletiva e questionários individuais feitos com os licenciandos que cursaram a disciplina.

A produção de dados se deu em todas as 16 aulas ocorridas no semestre, cada uma delas com 4 tempos de duração, além dos encontros ocorridos antes e após o término das aulas, referentes aos grupos focais e entrevista coletiva, respectivamente. O questionário foi disponibilizado virtualmente aos licenciandos. Das 16 aulas, 12 aulas foram realizadas com a presença de ambos os professores, 2 aulas com a presença apenas do professor Victor (professor do Ensino Superior) e 2 aulas com a presença apenas do professor Fábio (professor da Educação Básica). O planejamento previa que todas as aulas fossem compartilhadas pelos dois professores, mas a ausência de um ou outro em algumas aulas se deu por motivos particulares<sup>4</sup>.

Na experiência de docência compartilhada analisada neste trabalho, não houve um planejamento rígido de divisão das aulas em momentos específicos de participação de cada um dos professores. As aulas eram planejadas por ambos, de forma colaborativa, contemplando o tema e objetivos de cada encontro, e a dinâmica das aulas fluía de acordo com as demandas surgidas no contexto das interações entre professores e licenciandos.

Os resultados apresentados neste artigo baseiam-se em dados dos registros nos diários

---

<sup>4</sup> Todos os licenciandos foram informados de que a disciplina tratava-se também de um projeto de pesquisa e foram convidados a participar. Não houve nenhuma resistência à participação. Pelo contrário, os licenciandos manifestaram aprovação e interesse com o projeto. Após a apresentação geral das atividades de pesquisa que realizaríamos, todos assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que foram, após a conclusão do trabalho de campo, arquivados pelo coordenador do estudo.

individuais escritos de cada professor, com as reflexões sobre as aulas. Outros recortes dos dados produzidos a partir dos instrumentos acima foram utilizados em outros trabalhos sobre a implementação do Projeto PDC (e. g. Giraldo et al, 2017; 2018; Melo, Giraldo & Rosistolato, 2020a, 2020b). A organização e a sistematização<sup>5</sup> dos dados foram orientadas pelas seguintes questões:

1. O que cada um fala de si próprio?
2. O que cada um fala do outro?
3. O que cada um fala da interação?
4. O que cada um fala da aula?

Os professores que participaram da experiência de docência compartilhada que analisamos neste trabalho são: Fábio (professor da Educação Básica) e Victor (professor do Ensino Superior). Ambos são integrantes do grupo de pesquisa LaPraME e também idealizadores do Projeto PDC. Durante todo o período de produção de dados, adotou-se um protocolo segundo o qual os dois professores e os demais pesquisadores participantes do Projeto não compartilhariam entre si os registros feitos nos diários individuais ou nos relatos de observações de aulas.

Os dados são analisados segundo a perspectiva teórica do interacionismo simbólico, que é uma abordagem sociológica que parte do pressuposto de que os significados têm papel central nas dinâmicas de interação entre os indivíduos. O produto das interações sociais é construído e reconstruído continuamente, e os significados atribuídos pelos atores envolvidos na interação são colocados em negociação nesse processo. O interacionismo simbólico estrutura-se a partir de três premissas básicas, apresentadas por Blumer (1986, tradução nossa):

1. Os indivíduos agem em relação às coisas com base nos significados atribuídos a essas coisas.
2. O significado de tais coisas é derivado, ou surge a partir, das interações que o indivíduo tem com os outros.
3. Os significados são tratados e modificados através de um processo interpretativo do indivíduo em interação com as coisas.

Numa perspectiva interacionista, o produto social resultante das interações é maior do

---

<sup>5</sup> Selecionamos dez aulas com episódios que consideramos relevantes para fins de análise, de acordo com os objetivos deste trabalho. Em cada aula, recortamos trechos dos dados orientados pelas quatro questões apresentadas nesta seção, em relação a cada um dos professores. Dessa forma, a sistematização dos dados gerou um quadro com um volume muito grande de dados e consideramos inviável a inserção de tal quadro no corpo do texto deste artigo. Optamos por trazer recortes específicos durante a análise, ilustrando a apresentação dos resultados de pesquisa. O quadro completo com a sistematização dos dados está disponível na tese de doutorado do primeiro autor, sob orientação e coorientação dos coautores deste artigo, e pode ser acessada através deste endereço eletrônico: [http://www.pg.im.ufrj.br/pemat/DSc%2013\\_Lucas%20Medeiros%20e%20Melo.pdf](http://www.pg.im.ufrj.br/pemat/DSc%2013_Lucas%20Medeiros%20e%20Melo.pdf)

que a soma simples do que cada uma das partes que interagem teria a contribuir isoladamente. Trata-se de um produto com características próprias, resultado de processos interpretativos nas dinâmicas de interação. Assim, ao nos debruçarmos sobre os dados da pesquisa com uma abordagem interacionista, objetivamos contemplar a amplitude do processo interativo na experiência de docência compartilhada, com foco na dinâmica permanente entre identidade e alteridade.

## Identities e Alteridades em Sala de Aula

Como afirma Dubar (2006), “não há identidade sem alteridade”. Sustentados por esta premissa, exploramos o dinamismo entre identidade e alteridade na experiência de docência compartilhada. Neste artigo, utilizamos os resultados apresentados por Cyrino (2015; 2016) como aporte teórico para a análise dos dados, juntamente com nosso entendimento panorâmico da experiência de docência compartilhada como fenômeno de pesquisa, que construímos ao longo de outros trabalhos desenvolvidos no mesmo contexto (e. g. Melo, Giraldo & Rosistolato, 2020a, 2020b).

De modo geral, os aspectos constituintes da identidade profissional docente destacados por Cyrino (2015; 2016) – autoconhecimento, crenças e concepções; conhecimento profissional; vulnerabilidade; sentido de agência e compromisso político – também foram observados na dinâmica de interação entre os dois professores na experiência de docência compartilhada. Para além desses aspectos, a fim de estabelecermos um diálogo com a conceitualização de identidade profissional docente proposta pela autora, procuramos identificar outros fatores que podem emergir em nosso contexto de pesquisa.

Segundo nossa análise, na experiência de docência compartilhada analisada sob o plano da dinâmica entre identidade e alteridade, com relação ao desenvolvimento e à (re)construção de identidades profissionais docentes, emergiram dois outros aspectos: **prática da empatia** e **sentimento de pertencimento**. O aspecto **prática da empatia** emergiu da análise das reflexões do professor Victor, e **sentimento de pertencimento** emergiu da análise das reflexões do professor Fábio.

Neste trabalho, nos referimos à noção de empatia<sup>6</sup> para além do senso comum. No

---

<sup>6</sup> Na teoria antropológica há extenso debate sobre empatia e pertencimento. Para os limites desse artigo não seria possível realizar uma exegese de ambos os conceitos, indicando suas inter-relações com a fenomenologia e o interacionismo simbólico, mas cabe indicar pontualmente as definições das quais partimos. Entendemos empatia como um elemento fundamental das relações intersubjetivas desenvolvidas no decorrer do trabalho de campo. Pesquisadores em campo observacional precisam mergulhar nas categorias de pensamento e sentimento presentes no grupo no qual o pesquisador está inserido, para que consiga compreender e sentir o mundo com base na perspectiva do grupo pesquisado. Esse caminho metodológico está presente na teoria antropológica desde o trabalho seminal de Malinowski (1980). Pertencimento tem relação direta com o sentimento de estar em um grupo social, com clareza das fronteiras simbólicas desse grupo em relação a outros, e clareza sobre as vinculações individuais e coletivas presentes nessa relação. O debate sobre pertencimento também é inerente à abordagem antropológica de forma que qualquer pesquisador que pretenda desenvolver uma pesquisa observacional precisa compreender as fronteiras e as dinâmicas do grupo pesquisado para analisar seus elementos de pertencimento e todas as interações desenvolvidas no âmbito do grupo. Para o debate sobre análise de pertencimento a grupos sociais, dentre outras referências das quais partimos vale citar os trabalhos de Foote-

âmbito da docência, consideramos que a capacidade de praticar a empatia não se apresenta como uma qualidade bem-vinda ao professor apenas como uma característica herdada de seu caráter mais geral como indivíduo. Entendemos empatia como um aspecto que se apresenta com fins epistemológicos em relação ao exercício da docência como atividade profissional. Processos educativos não podem acontecer independentemente do outro. Para a atuação profissional do professor, é fundamental um entendimento mais amplo dos contextos socioculturais em que se situam os processos educativos.

Da mesma forma, o sentimento de pertencimento está associado à ideia de estar inserido, fazer parte de algo ou de algum lugar. Neste trabalho, é importante situar esse sentimento numa dimensão construtiva, ou seja, um pertencimento vinculado a algo de cuja construção o próprio indivíduo participou, e não somente de que se apropriou de forma participativa.

A experiência de docência compartilhada foi acompanhada com a utilização de metodologias mistas, com ênfase na perspectiva de cada docente por um lado e nas interações entre ambos por outro. Entendíamos que era importante valorizar as interações, mas também as questões subjetivas vivenciadas por ambos no decorrer do processo. Na sequência do texto, nosso foco estará direcionado para a análise dos aspectos subjetivos relatados por cada um dos docentes. Conforme será descrito, o professor da educação básica, em suas anotações individuais, ressalta uma série de questões conectadas ao seu progressivo pertencimento à identidade mais ampla de formador de professores para a educação básica, enquanto o professor do ensino superior relata especificidades dos processos de empatia por ele vivenciados no decorrer dos encontros. Não pretendemos montar o mosaico das interações desenvolvidas por ambos durante os momentos relatados, mas mergulhar em suas subjetividades e nos reflexos da experiência de docência compartilhada em suas atuações profissionais, a partir de nossa análise das reflexões individuais de cada sujeito. Por isso, as narrativas sobre a subjetividade do professor da educação básica estão marcadas pelas questões de pertencimento enquanto aquelas apresentadas pelo professor do ensino superior estão marcadas pelas questões de empatia.

#### *A prática da empatia e a identidade profissional docente*

Na experiência de docência compartilhada, a transformação em relação a modelos de aula convencionais é basicamente a presença de um segundo professor, e o fato de que a este não é atribuído, em geral, o papel de formador de professores, por atuar na Educação Básica. Observa-se que essa questão ocupa um lugar nas reflexões do professor Victor, atento sobre a

---

Whyte (2005) e Valladares (2007), mas como apontamos não seria possível escrutinar todas as ramificações – identidades, pertencimentos, deslocamentos, relações interétnicas, pertencimentos comunitários entre outros – desse debate na sociologia e na antropologia no espaço desse texto.

MALINOWSKI, Bronislaw. Objeto, método e alcance desta pesquisa. In: GUIMARÃES, Alba Zaluar (org). *Desvendando Máscaras Sociais*. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1980.

FOOTE-WHYTE, William. *Sociedade de esquina: a estrutura social de uma área urbana pobre e degradada*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2005.

VALLADARES, Lícia do Prado. Os dez mandamentos da observação participante. *Rev. bras. Ci. Soc.*[online]. 2007, vol.22, n.63, pp. 153-155. ISSN 0102-6909. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-69092007000100012>.

participação do professor Fábio na experiência de docência compartilhada. Já no registro da primeira aula em seu diário, Victor pontua:

**Professor Victor (Aula 1):** *Ainda temos que trabalhar muito sobre a participação do Fábio na aula. Nesse primeiro dia, eu ainda estou ditando o ritmo e o conteúdo da aula, e ele fica numa posição periférica, que transparece até na organização física da sala de aula: ele fica sentado num canto perto da sala, enquanto eu fico no tablado no centro da sala.*

Em Melo, Giraldo e Rosistolato (2020a), salientamos as relações hierárquicas presentes entre as posições docentes nas Universidades e nas Escolas Básicas, com maior valorização da primeira em relação à última. Apontamos que essa hierarquia instaurada foi contraproducente, uma vez que o modelo PDC pressupõe justamente a flutuação de hierarquias. Entende-se que os professores devem compartilhar todas as dimensões da prática em sala de aula e nas relações com os estudantes. As reflexões do professor Victor indicam empatia no sentido de levar em consideração as questões hierárquicas postas e de estar atento ao papel do professor Fábio na docência compartilhada. Nos registros sobre a Aula 4, Victor destaca:

**Professor Victor (Aula 4):** *De forma geral, acho que nessa aula o Fábio teve mais iniciativa e a participação foi mais equilibrada do que na outra aula que nós demos juntos, porém acho que a hierarquia ainda é clara. Portanto, ainda temos que trabalhar isso.*

Um exemplo da prática de empatia pode ser observado na Aula 6, quando houve a divergência de opiniões entre os dois professores a respeito da associação entre significados das palavras na língua materna e na matemática.

**Professor Victor (Aula 6):** *Hoje, o Fábio falou uma coisa com a qual eu não concordo (ou pelo menos com a qual temos que ter cuidado): que associar o significado do nome de um termo matemático na língua mãe ajuda a entender seu significado matemático. De fato, nos exemplos que ele citou, como “numerador e denominador”, isso é verdade. Porém, como a literatura de pesquisa em educação matemática aponta, em outros casos, como “limite” (tipicamente), a associação com a língua mãe pode ser um obstáculo à aprendizagem. Portanto, não podemos generalizar essa afirmação. Em outros casos ainda, o significado em língua materna é inócuo, como por exemplo no caso de “anel”, que apareceu na aula mais tarde. Na hora que ele falou isso, eu observei que é preciso ter cuidado com isso, mas optei por não ser muito enfático. Depois, vou conversar com eles sobre isso.*

Ao evitar o conflito optando por não enfatizar a discordância, Victor leva em consideração questões hierárquicas, na intenção de não deslegitimar a figura do professor da Educação Básica naquela situação. No contexto das dinâmicas de interação entre os dois professores e os licenciandos, os significados sobre a hierarquia e a docência compartilhada têm um papel determinante na ação do professor Victor, que agiu com empatia ao procurar evitar o conflito.

Nas dinâmicas de interação, a empatia se apresenta como um aspecto que proporciona uma aproximação entre os professores, compondo uma identidade em oposição à alteridade contraproducente das relações hierárquicas. O próprio professor Fábio percebe esse aspecto, como evidencia o seguinte registro em seu diário sobre a Aula 10:

**Professor Fábio (Aula 10):** *Minha postura à frente da turma está mais natural. Victor*

*facilita isso!*

O professor Fábio não explicita de que forma o professor Victor contribui para a sua mudança de postura frente à turma. Porém, em nossa análise, interpretamos esse aspecto como resultado da interação pelo aspecto da empatia.

Além do aspecto empatia, também destacamos a postura reflexiva do professor Victor em seu diário, problematizando o papel de cada um dos professores na docência compartilhada e as potencialidades do modelo de disciplina nesse formato para a formação de professores, como destacamos nos seguintes registros:

**Professor Victor (Aula 1):** *Acho que essa experiência (e, em particular, a escrita desses relatos) vai ajudar a entender melhor algumas práticas que eu já adotava meio intuitivamente, e conseqüentemente, a melhorar essas práticas.*

**Professor Victor (Aula 6):** *Essa experiência (e a escrita dos relatórios) está me ajudando a organizar e a fundamentar a minha própria prática.*

**Professor Victor (Aula 11):** *Ficaram claríssimas para mim a relevância dessa disciplina, a importância do modelo PDC de aula e da participação do Fábio. Há algumas coisas que ele fala que eu jamais seria capaz de falar sozinho, então algumas das discussões simplesmente não aconteceriam. Claramente, essas discussões levam os alunos a pensar em coisas sobre as quais nunca tinham pensado, que em geral são pouco discutidas no curso de licenciatura e que tenham novos insights sobre essas coisas.*

Destacamos um trecho das reflexões do professor Victor sobre a Aula 15 que se referem à qualidade do debate nas aulas no modelo PDC.

**Professor Victor (Aula 15):** *Também está claro como essa qualidade de debate é importante para a minha própria formação (formação do formador). Já está claro que essa qualidade de debate me ajuda a entender “concretamente” o papel dos saberes que emergem da prática (que são trazidos pelo Fábio). Além disso, essas discussões me fazem entender de outra perspectiva a forma como os alunos produzem significado para as coisas, por que a separação entre eu e eles é menor, e eu estou sempre me colocando mais próximo do lugar deles.*

A qualidade do debate é produto da interação de diversos fatores, dos quais são destacados os saberes emergentes da prática trazidos pelo professor da Educação Básica, Fábio. A dinâmica de interações no modelo PDC de aulas afeta a identidade do professor Victor como formador de professores, a partir da alteridade dos saberes da prática do professor Fábio. A relação dinâmica entre os conceitos de identidade e alteridade é ilustrada neste trecho.

Além disso, esse último relato também ilustra nosso entendimento da produção de significados na perspectiva do interacionismo simbólico. Para Victor, as discussões no modelo PDC promovem um estreitamento na relação entre professores e licenciandos, constituindo um processo interativo que afeta a forma como os licenciandos produzem significado para as coisas.

*O sentimento de pertencimento e a identidade profissional docente*

Um dos obstáculos observados no processo de implementação da proposta de docência compartilhada reside na falta de protagonismo por parte do professor Fábio nos momentos iniciais do curso (Melo, Giraldo & Rosistolato, 2020b). No entanto, a participação de Fábio vai se tornando gradativamente mais autônoma e naturalizada ao longo do semestre letivo. Analisaremos agora esse percurso de mudança gradativa na qualidade da participação de Fábio, com foco no dinamismo entre identidade e alteridade na construção de seu sentimento de pertencimento, como formador de professores. O próprio professor Fábio relata em suas reflexões registradas no diário a falta de protagonismo observada.

*Professor Fábio (Aula 1): Posicionei-me como um estagiário/aluno. Sentei-me no canto e comecei a fazer as minhas anotações. Mas, aos poucos fui me “intrometendo” na aula. No restante da aula, com a contínua observação dos alunos fui ganhando confiança e participando mais diretamente olhando para os alunos. [...] Não sei se me enxergam como formador deles.*

O relato acima ilustra o estranhamento, o início do processo de docência compartilhada, a novidade sendo implementada. O sentimento inicial é de insegurança. No relato sobre a Aula 4, observamos que a interação com os licenciandos dilui a insegurança do professor Fábio.

**Professor Fábio (Aula 4):** *A normalidade com que me perguntam e se reportam a mim me fez tomar um outro lugar na sala: junto ao Victor, na posição frontal entre o quadro e os alunos. [...] Sinto, porém, que este projeto tende a ser atrativo tanto para os alunos quanto para mim porque eu e o professor Victor temos um ótimo relacionamento e estamos dispostos a aprender um com o outro. Isto também me dá muita autonomia para também não ter medo de errar.*

Também observamos uma postura reflexiva do professor Fábio em relação à proposta de docência compartilhada, ao considerar que a experiência é atrativa para ele e para os licenciandos, atribuindo tal perspectiva ao bom relacionamento com o professor Victor e à disposição de ambos para aprenderem um com o outro. Ao utilizar a expressão “bom relacionamento”, Fábio qualifica positivamente uma forma de interação entre identidades e alteridades no processo de docência compartilhada, o que afeta diretamente sua identidade como professor, uma vez que ele próprio associa esse aspecto à sua autonomia docente. No relato sobre a Aula 6, Fábio apresenta reflexões sobre como sua participação foi se tornando gradativamente mais natural:

*Professor Fábio (Aula 6): Já começo a me posicionar de frente para a turma, acredito que eles já me enxergam como parte da formação deles. Esta foi a aula, até agora, com maior “parceria”/participação minha.*

Um dos fatores que constituem o processo de construção do sentimento de pertencimento por parte do professor Fábio é a alteridade em relação à ideia de aceitação por parte dos licenciandos. Fábio passa a identificar a si próprio como formador na medida em que interage com a sensação de “ser aceito” como formador, pelos licenciandos. Seu relato sobre a Aula 7 também ilustra essa análise:

**Professor Fábio (Aula 7):** *A participação de alunos perguntando diretamente para mim aumenta a cada dia. Victor nunca me deixa de fora de nenhuma questão teórica abordada.*

*Bem como coloca os seus alunos para pensarem sobre os assuntos abordados. Numa aula mais expositiva e teórica, minha participação diminui, o que possibilitou alguns registros em tempo real neste documento. Mas, ainda assim, considero minha presença bastante importante.*

A forma como a experiência de docência compartilhada afeta as reflexões sobre a identidade profissional docente fica explicitada nos registros de Fábio sobre a Aula 8:

**Professor Fábio (Aula 8):** *Sinto que esta experiência tem sido muito boa, principalmente, pra mim. Tenho a oportunidade de refletir a cada pergunta feita, a cada situação descrita e acredito estar realmente construindo uma identidade para o professor de Matemática.*

Fábio considera que os benefícios da experiência de docência compartilhada principalmente para ele próprio, descrevendo como essa experiência afeta na constituição de sua identidade como professor de Matemática. No relato sobre a Aula 12, já próxima ao final da disciplina, o sentimento de pertencimento de Fábio está ainda mais consolidado, como podemos observar no registro a seguir:

**Professor Fábio (Aula 12):** *Eu dou início à aula. Claramente, eu também me sinto mais à vontade para estar na posição “principal”, dividindo o “palco” com Victor. Repeti uma frase que ouço de Victor: “Não se pode dar errado naquilo que está certo!”. [...] Mas, é notório que Victor sempre queria ouvir meus comentários sobre os assuntos... bem legal! Importante notar a fluência na participação dos alunos e a minha. Já falamos sem medo de “estarmos errados”.*

No relato acima, observamos um trecho em que Fábio fala de si próprio e dos licenciandos como um mesmo grupo, sobre “fluência na participação” e “falar sem medo de errar”. A alteridade dos licenciandos é muito presente no processo de (re)construção da identidade profissional docente de Fábio. Além disso, o sentimento de pertencimento de Fábio fica evidente ao afirmar que se sente mais à vontade dividindo a disciplina com Victor, o que era uma proposição conceitual da proposta de docência compartilhada.

O fato de Fábio repetir uma frase que atribui a Victor ilustra como a dinâmica de interação produz significados e como a identidade também se constitui a partir das alteridades. Na Aula 16, a última do semestre letivo, o próprio Victor observa que Fábio se apropria de algumas falas suas:

**Professor Victor (Aula 16):** *Hoje também percebi que o Fábio fala coisas que eu tenho certeza que ele aprendeu comigo, mas para as quais ele deu uma interpretação própria. Por exemplo, ele disse que “nenhuma pergunta é idiota”. Depois disse que quer ver a quarta dimensão, e mesmo sabendo que isso não é possível, não é uma coisa idiota continuar tentando. Então são coisas produzidas por ele, e não minhas. Também fiquei feliz.*

Esse trecho ilustra bem a abordagem do interacionismo simbólico nas dinâmicas de interação. O fato de Fábio usar falas usualmente ditas por Victor, mas com uma interpretação própria, representa a interação como fonte de significados e as ressignificação a partir do tratamento próprio dado aos significados, no processo interpretativo do indivíduo em interação com as coisas e com outras pessoas.

## Considerações Finais

A relação dinâmica entre identidade e alteridade se dá na medida em que os indivíduos se constituem por identificação e por oposição. O eu e o outro se autodeterminam em certa medida, a partir das interações e ressignificações no processo interpretativo. As duas “histórias” contadas em nossa análise foram entrelaçadas no contexto das interações. Nas reflexões de cada um dos professores em seus diários, nota-se que Victor “olha” para Fábio, enquanto Fábio “olha” para os licenciandos. Victor age com empatia em relação à Fábio, em um movimento de oposição a concepções hierárquicas entre as posições docentes do Ensino Superior e da Educação Básica, e que são contrárias às premissas do Projeto PDC. Por outro lado, Fábio se apoia na aceitação dos licenciandos para construir um sentimento de pertencimento como formador de professores na experiência de docência compartilhada – e tal construção é também apoiada pela prática da empatia.

Os registros em forma de diários individuais dos dois professores sobre as aulas ocorreram a partir de uma orientação metodológica do Projeto PDC para produzir dados de pesquisa. Em nossa interpretação, essa atribuição acabou se configurando como um fator do desenvolvimento dos aspectos que associamos ao conceito de identidade profissional docente, tanto os que emergiram de nossa análise quanto aqueles identificados por Cyrino (2015; 2016). Ao praticar a escrita no diário, os professores desenvolveram uma postura reflexiva sobre si próprios, sobre o outro, sobre os licenciandos, compondo a mescla dinâmica dos processos identitários em interação na implementação da experiência de docência compartilhada.

O autoconhecimento é um aspecto imediatamente afetado pelos processos reflexivos dos professores. Além disso, a docência compartilhada também se apresenta como um cenário propício para o exercício de vulnerabilidades, no sentido de Oliveira e Cyrino (2011), suspendendo temporariamente certezas e estimulando a exposição a questionamentos, contestações e autocrítica. As crenças e concepções, bem como o conhecimento profissional, são aspectos colocados em negociação na dinâmica de interação entre os professores. O sentido de agência se faz presente nas negociações e interações que caracterizam a proposta de docência compartilhada, levando às tomadas de decisões pelos professores.

Assim, dialogando com os aspectos delineados em Oliveira e Cyrino (2011) e em Cyrino (2015; 2016), a prática da empatia e o sentimento de pertencimento compõem nossa contribuição à literatura de pesquisa sobre a constituição e a conceitualização da identidade profissional docente.

A proposta de docência compartilhada se apresenta como uma alternativa aos modelos convencionais de formação de professores, mas também se configura como uma possibilidade formativa para os próprios professores que compartilham a docência. Nossa análise indica que, além dos processos de (re)construção e constituição de identidades profissionais docentes, a experiência de docência compartilhada também afeta o desenvolvimento profissional docente dos professores. Assim, acreditamos que experiências

de docência compartilhada constituem-se como um cenário possível para investigações sobre a formação continuada de professores e também sobre a formação dos formadores de professores.

### **Agradecimentos:**

Este trabalho tem uma dimensão colaborativa. Agradecemos aos pesquisadores do Grupo de Pesquisas LaPrAME – Laboratório de Práticas Matemáticas do Ensino – que contribuíram nas etapas de implementação do Projeto de Pesquisa PDC – Práticas Docentes Compartilhadas.

### **Referências**

- Blumer, H. (1986). *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*. University of California Press.
- Cyrino, M. C. C. T. (2015). Desenvolvimento da Identidade Profissional de Professores em Comunidades de Prática: Elementos da Prática. *Anais do VI Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática* (pp. 1-11). Pirenópolis: SBEM.
- Cyrino, M. C. C. T. (2016). Mathematics Teachers' Professional Identity Development in Communities of Practice: Reifications of Proportional Reasoning Teaching. *Bolema*, 30(54), 165-187.
- Dubar, C. (2006). *A Crise das Identidades: a interpretação de uma mutação*. Porto, PT: Afrontamento.
- Garcia, M. M. A., Hypolito, A. M., & Vieira, J. S. (2005). As identidades docentes como fabricação da docência. *Educação & Pesquisa*, 31(1), 45-56.
- Giraldo, V., Silva, F. M., Quintaneiro, W., Brasil, C., Pinto, D., Moustapha, B., ... Moura, M. K. G. (2016). Práticas docentes compartilhadas: reconhecendo o espaço da escola na licenciatura em matemática. *Educação Matemática em Revista*, (49A), 52-60.
- Giraldo, V., Silva, F. M., Matos, D., Melo, L., Mano, V., Quintaneiro, W., ... Cavalcante, A. (2017). Shared Teaching Practices: Integrating Experiential Knowledge into Pre-Service Mathematics Teachers. *REVISTA INTERNACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA (RIPEM)*, 7 (2), 4-23.
- Giraldo, V. (2018). Formação de Professores de Matemática: para uma Abordagem Problematizada. *CIÊNCIA E CULTURA*, 70, 37-42.
- Giraldo, V., Menezes, F., Mano, V., Quintaneiro, W., Rangel, L. G., Melo, L. M., ... Costa Neto, C. D. (2018). Práticas Docentes Compartilhadas: Integrando Saberes Emergentes da Prática na Formação Inicial de Professores de Matemática. In M. C. C. T. Cyrino.(Org.), *Temáticas emergentes de pesquisas sobre a formação de professores que ensinam matemática: desafios e perspectivas* (pp. 215-239). Brasília: Sociedade Brasileira de Educação Matemática.
- Laplantine, F. (2003). *Aprender Antropologia*. São Paulo: Brasiliense.
- Melo, L., Giraldo, V., & Rosistolato, R. (2020a). Significados e expectativas sobre docência compartilhada entre licenciandos em matemática. *Ensino da Matemática em Debate*, 7(2), 131-155.

- Melo, L., Giraldo, V., & Rosistolato, R. (2020b, no prelo). Interações entre um professor da Educação Básica e um professor do Ensino Superior em uma experiência de docência compartilhada em matemática.
- Nóvoa, A. (1992). Os professores e as histórias da sua vida. In A. Nóvoa. *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, R. J. (2009). Identidade, Alteridade e Educação: pensando problemas contemporâneos. *Revista Contemporânea de Educação*, 4(8), 422-434.
- Oliveira, H. M. A. P., & Cyrino, M. C. C. T. (2011). Formação inicial de professores de matemática em Portugal e no Brasil: Narrativas de vulnerabilidade e agência. *Interações*, 18, 104-130.
- Orso, K. D. F. (2016). Formação de professores e alteridade: em busca de uma aproximação. *Unoesc & Ciência - ACHS*, 7(2), 185-190.
- Silva, M. C. V., Aguiar, M. C. C., & Monteiro, I. A. (2014). Identidade profissional docente: interfaces de um processo em (re)construção. *Perspectiva*, 32(2), 735-758.
- Thones, A. P. B., & Pereira, M. A. (2013). Um entre o outro e eu: do estranho e da alteridade na educação. *Educação & Realidade*, 38(2), 501-520.