

João Paulo Camargo de Lima  
Sergio de Mello Arruda  
Marinez Meneghelo Passos  
Roberto Nardi

## A RELAÇÃO COM O SABER E A IDENTIDADE DOCENTE

### RESUMO

Neste artigo apresentamos algumas aproximações entre as pesquisas sobre a Identidade Docente e a temática da Relação com o Saber, de Bernard Charlot. Inicialmente discutimos a identidade do professor, conforme apresentada pela literatura internacional a partir dos principais artigos da área publicados em língua inglesa. Os fundamentos da Relação com o Saber são então apresentados para, posteriormente, embasar uma leitura das principais ideias, questões e elementos que compõem os conceitos relacionados à identidade docente por meio da Relação com o Saber enquanto relação com o mundo, o outro e consigo mesmo, bem como enquanto relação epistêmica, pessoal e social. Diante das aproximações e discussões realizadas propomos uma possível definição da Identidade Docente a partir dos conceitos presentes em pesquisas que se fundamentaram na Relação com o Saber.

**Palavras-chave:** Relação com o Saber. Identidade Docente, Formação de professores.

## THE RELATIONSHIP TO KNOWLEDGE AND TEACHER IDENTITY

### Abstract

In this article we present some approximations between the research on Teacher Identity and Bernard Charlot's Relationship to Knowledge theme. Initially we discuss the Teacher Identity as presented by the international literature from the main articles published in the English language. The foundations of the Relationship to Knowledge are then presented to later support a reading of the main ideas, questions and elements that make up the concepts related to the Teacher Identity through the Relationship with Knowledge as a relation with the world, the other and oneself, and as an epistemic, personal and social relationship. Given the approaches and discussions made, we propose a possible definition of the Teacher Identity from the concepts present in researches that were based on the Relationship to Knowledge.

**Keywords:** Relationship to Knowledge. Teacher Identity. Teacher Education.

## LA RELACIÓN CON EL SABER Y LA IDENTIDAD DOCENTE

### Resumen

En este artículo presentamos algunas aproximaciones entre la investigación sobre la Identidad Docente y el tema de la Relación con el Saber de Bernard Charlot. Inicialmente discutimos la identidad del profesor tal como lo presenta la literatura internacional de los principales artículos publicados en el idioma inglés. Los fundamentos de la Relación con el Saber se presentan luego para apoyar una lectura de las ideas principales, preguntas y elementos que componen los conceptos relacionados con la identidad docente a través de la Relación con el Saber como una relación con el mundo, el otro y uno mismo, y como una relación epistémica, personal y social. Dados los enfoques y las discusiones realizadas, proponemos una posible definición de la Identidad Docente a partir de los conceptos presentes en las investigaciones que se basaron en la Relación con el Saber.

**Palabras clave:** Relación con el Saber. Identidad Docente. Formación de profesores.

## INTRODUÇÃO

Entender os caminhos com os quais os professores aprendem, o que eles aprendem, e sobre quais circunstâncias esta aprendizagem ocorre, é uma questão fundamental para a concepção de programas eficazes de formação de professores (FLORES, 2004), seja programas de formação inicial, continuada, em contextos ou programas de desenvolvimento profissional docente.

A formação inicial possui o papel de contribuir na formação dos futuros professores, inserindo-os no contexto educativo, podendo ser apontado como o momento de estabelecer relações com todo o ambiente escolar, sendo considerado por muitos a fase mais importante do desenvolvimento profissional do professor (HARGREAVES, 1994). Enfim, aprender a profissão docente durante este momento da vida profissional dos futuros professores supõe permanecer atento às particularidades e às interfaces da realidade da escola em seu processo de contextualização na sociedade (PIMENTA; LIMA, 2004). Tem-se a compreensão de que este momento específico da vida profissional pode ser entendido como um lugar de construção da identidade do professor, mas não só de construção, como também de reflexão, legitimação e fortalecimento da mesma (PIMENTA; LIMA, 2004).

Desta forma, entende-se que a identidade do professor é construída ao longo de sua trajetória como profissional do magistério. Assim, tanto a formação inicial como a formação continuada desempenham um papel fundamental na construção da identidade pessoal e profissional dos professores.

A importância da identidade do professor é apontada por muitos pesquisadores como fundamental para estudos sobre a formação de professores. A compreensão a respeito do desenvolvimento e da construção dessa identidade é considerada na literatura internacional uma missão desafiadora (BEAUCHAMP; THOMAS, 2009). Beijaard, Meijer e Verloop (2004), em um estudo sistemático da literatura sobre a identidade profissional do professor observaram a ausência de uma definição clara em vários artigos. Esta ausência também é observada

por outros autores em vários artigos de revisão sobre o tema (BEAUCHAMP; THOMAS, 2009; AVRAAMIDOU, 2014; RODRIGUES; MOGARRO, 2019).

Se por um lado uma definição e conceituação não são bem esclarecidas, há um consenso sobre algumas características da identidade do professor apontadas a partir desses levantamentos realizados. Entre as características encontradas, observa-se que a identidade do professor é um processo contínuo, dinâmico e instável, ou seja, um fenômeno em evolução constante, podendo envolver a pessoa humana e seu contexto.

O tema identidade docente é complexo e a crescente produção científica sobre ele tem revelado essa complexidade (BEAUCHAMP; THOMAS, 2009; RODRIGUES; MOGARRO, 2019; HANNA *et al.*, 2019), assim como as pesquisas e a literatura sobre a temática revelam que há muito para se compreender sobre a identidade docente e sua importância na formação de professores (BEAUCHAMP; THOMAS, 2009; RODRIGUES; MOGARRO, 2019).

Por outro lado, a Relação com o Saber e o Aprender estabelecidas pelo professor durante as fases de formação inicial e, também, na formação continuada, pode designar e consolidar conceitos que caracterizam sua identidade pessoal e profissional. Para Charlot (2000), é por meio da educação que o sujeito se produz e é produzido, pois qualquer relação com o saber é estabelecida segundo a identidade do sujeito: “[...] aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, à sua concepção da vida, às suas relações com os outros e à imagem que tem de si” (CHARLOT, 2000, p. 69). Portanto, a maneira com que o estudante em formação inicial, o professor em formação continuada ou ao longo da sua carreira, estabelece e desenvolve sua Relação com o Saber e o Aprender é fundamental na construção da identidade do professor, pois “[...] através do “aprender”, sempre está em jogo a construção de si mesmo e seu eco reflexivo, a imagem de si” (CHARLOT, 2005, p.57, assinalamento do autor).

A questão da Relação com o Saber não é recente. Charlot aponta que a própria expressão “relação com o saber”

já era encontrada nos anos 1960 e 1970 em textos de psicanalistas (grupo de Jacky Beillerot), de sociólogos e didatas (CHARLOT, 2005). A partir da década de 1980, com o próprio Charlot é que pesquisas sobre a Relação com o Saber e o Aprender passam a ser abordadas dentro dos estudos que envolvem os professores, seus saberes e o ensino. Segundo esse mesmo autor, a Relação com o Saber e o Aprender tem se apresentado principalmente dentro das perspectivas sociológica (CHARLOT, 2000; 2001; 2005), psicanalítica (BEILLEROT; BLANCHARD-LAVILLE; MOSCONI, 1996) e, também, a partir de uma abordagem didática (CHEVALLARD, 2005).

A utilização deste referencial teórico no Brasil tem contribuído para o desenvolvimento de várias pesquisas na área de ensino, aprendizagem e formação de professores de Ciências e Matemática. Indicamos alguns exemplos: em Química (ASSIS; LABURÚ; SALVADEGO, 2009); em Física (ARRUDA *et al.*, 2006; LABURÚ; BARROS; KANBACH, 2007; BARROS; LABURÚ, 2009; BALLESTERO; ARRUDA, 2010; BALLESTERO; ARRUDA; PASSOS, 2018; CORRÊA; PASSOS; ARRUDA, 2018a; CORRÊA; PASSOS; ARRUDA, 2018b; PASSOS; CORRÊA; ARRUDA, 2017; FILGUEIRA; ARRUDA; PASSOS, 2019); em Matemática (SILVA, 2008; ANDRADE; ARRUDA, 2017; ARRUDA; PASSOS; DIAS, 2017); em Biologia (VERONA; MORI; ARRUDA, 2008; TRÓPIA, 2015; ARRUDA; ARAÚJO; PASSOS, 2018); na instrumentação para análise da ação do professor na sala de aula (ARRUDA; LIMA; PASSOS, 2011); na construção de instrumentos para analisar as relações com o ensino e a aprendizagem em sala de aula (ARRUDA; PASSOS, 2017); e, ainda, contribuindo como instrumento analítico para um aprofundamento da compreensão da aprendizagem docente (LIMA *et al.*, 2015). De maneira específica Arruda, Araújo e Passos (2018) fazem um estudo da identidade docente a partir da Relação com o Saber na sala de aula. Portanto, a teoria da Relação com o Saber de Bernard Charlot tem contribuído de forma importante em estudos e pesquisas, principalmente, na área de formação de professores em Ensino de Ciências e Matemática.

Considerando o exposto nos parágrafos anteriores, este artigo propõe-se a apontar aproximações entre a temá-

tica da Relação com o Saber e os principais pontos relacionados às pesquisas sobre a identidade do professor, elencados na literatura internacional. A questão geral de pesquisa que orientou os resultados que trazemos no presente artigo foi: quais seriam as contribuições da temática da Relação com o Saber para compreensão do conceito de identidade do professor?

Uma leitura a partir da perspectiva da Relação com o Saber oportuniza construir de maneira particular uma compreensão de como a Relação com o Aprender e o Saber dos professores e futuros professores enquanto relação com o mundo, com o outro e consigo mesmo; ou enquanto relações epistêmicas, pessoais e sociais (ARRUDA, LIMA, PASSOS, 2011) contribuem com o processo de mudança e construção de suas identidades pessoais e profissionais.

Para fundamentar os objetivos principais desta proposta de aproximação entre a identidade do professor e a Relação com o Saber, abordaremos neste artigo uma variedade de ideias, questões e temas importantes para essa fundamentação. Salientamos que o intuito neste momento não foi tratar de maneira aprofundada as ideias, questões e temas que serão abordados, mas apontar como esses elementos que caracterizam a identidade do professor poderiam ser estudados a partir da Relação com o Saber.

Assim sendo, elencamos os tópicos principais que compõem a estrutura deste artigo: a identidade do professor a partir de uma visão geral da área de pesquisa e alguns elementos desta identidade; alguns conceitos da Relação com o Saber e o Aprender; a relação com o Aprender e o Saber e a identidade do professor; e, por fim, algumas considerações e reflexões sobre as ideias discutidas.

## A IDENTIDADE DO PROFESSOR: ALGUNS DESTAQUES

O estudo da identidade docente tem recebido grande atenção, principalmente a partir da década de 1990, sendo considerada por muitos autores como uma área emergente. Entre eles relacionamos Beijaard, Meijer e Verloop (2004); Beauchamp e Thomas (2009); Avraa-

midou (2014); Lutovac e Kaasila (2018); Rodrigues e Mogarro (2019).

Efetivamente, a temática da identidade do professor tem atraído um número grande de pesquisadores de vários lugares de todo o mundo, procurando principalmente compreender o processo de formação da identidade de estudantes futuros professores durante a formação inicial mediante análise das suas experiências pessoais de ensino (FLORES, 2012). Podemos argumentar que a identidade do professor vai além, como aponta Sachs (2001, p. 15), constituindo-se no “âmago da profissão docente”, ou seja,

Trata-se, portanto, entre outras questões, de compreender de que forma os alunos futuros professores articulam entendimentos do que significa tornar-se e ser professor com as suas experiências de aprendizagem no contexto da formação e no contexto da prática de ensino, mas também com as suas biografias e modos de interação com os outros. (FLORES, 2012, p. 93)

É praticamente consenso entre os pesquisadores que a identidade do professor é formada pela composição da identidade pessoal e da identidade profissional (BEAUCHAMP; THOMAS, 2009; RODRIGUES; MOGARRO, 2019). Segundo Rodrigues e Mogarro (2019), diferentes denominações são encontradas nos artigos para designar a identidade docente, entre elas: identidade profissional; identidade do professor; identidade profissional do professor.

Beauchamp e Thomas (2009), além de apontarem linhas fundamentais para uma investigação sobre a identidade do professor com o foco na formação de professores, apresentam uma visão geral da área de pesquisa, indicando os temas principais que têm sido abordados nas publicações sobre a temática. De forma similar, vários artigos de revisão sistemática da literatura sobre o tema têm apontado características e os principais elementos que são apresentados pelos pesquisadores a respeito da identidade do professor: Beijaard; Meijer e Verloop (2004); Beauchamp e Thomas (2009); Trede, Macklin e Bridges (2012); Izadinia (2013, 2014); Avraamidou

(2014); Lutovac e Kaasila (2018); Rodrigues e Mogarro (2019); Hanna *et al.* (2019).

A literatura recente traz argumentos que destacam uma atenção à questão da identidade por diferentes razões (BEAUCHAMP; THOMAS, 2009). A identidade do professor pode ser usada como um quadro ou uma lente analítica para analisar os aspectos do ensino (GEE, 2000; LUEHMAN, 2007; AVRAAMIDOU, 2014), as maneiras pelas quais os alunos integram um conjunto de influências e para o necessário enfrentamento das tensões e contradições em suas carreiras (OLSEN, 2008). Também pode ser vista como um elemento organizador na vida profissional dos professores, ou mesmo “[...] um recurso que as pessoas usam para explicar, justificar e dar sentido a si próprio em relação aos outros e ao mundo em geral” (MACLURE, 1993, p. 311).

A partir dos estudos para entender a literatura crescente sobre a identidade do professor, Beauchamp e Thomas (2009) apontam que a identidade do professor tem sido explorada de maneiras muito diferentes: como narrativas que os professores criam para explicar a si e a suas vidas no âmbito escolar (SFARD; PRUSAK, 2005), como metáforas que podem orientar ou resultar em uma compreensão do papel do professor (HUNT, 2006; LEAVY; MCSORLEY; BOTE, 2006), e em termos de influência de uma ampla gama de fatores contextuais, sobre os professores e suas práticas (FLORES; DAY, 2006), assim como a utilização de uma abordagem dialógica para conceitualizar a identidade do professor (AKKERMAN; MEIJER, 2011). Outros estudos recentes têm voltado os olhos para a identidade dos professores de Ciências e Matemática (AVRAAMIDOU, 2014; LUTOVAC; KAASILA, 2018).

Beijaard, Meijer e Verloop (2004), em um estudo sistemático da literatura sobre a identidade profissional do professor, observaram a ausência de uma definição em vários artigos, bem como, apontam algumas características a partir dos trabalhos estudados. Entre as características encontradas, observa-se que a identidade do professor é processo contínuo, é dinâmico e instável, ou seja, um fenômeno em evolução constante, podendo envolver a pessoa humana e seu contexto.

Somada a essas características, em recente revisão sistemática da literatura, Rodrigues e Mogarro (2019) apontam que a identidade do professor possui uma natureza fragmentada, multidimensional, mutável e intersubjetiva, e, ainda, assinalam que muitos autores afirmam que a natureza da identidade profissional dos professores é simultaneamente estável e instável, unitária e múltipla, contínua e descontínua.

Akkerman e Meijer (2011, p. 308) sintetizam as características da identidade do professor em três tipos: “a multiplicidade da identidade”; “descontinuidade da identidade”; “a natureza social da identidade”.

Diante dessas diversas denominações e caracterizações, podemos observar que não há consenso a respeito da definição sobre a identidade docente. O que nos leva a intuir que definir a identidade do professor é difícil, pois é um conceito amplo, complexo e abrangente (RODRIGUES; MOGARRO, 2019). Mas é possível dentro da literatura sobre a temática destacar algumas características e questões importantes para a identidade do professor, ou seja, elementos fundamentais que o conjunto de estudos sobre o tema tem levado pesquisadores a apresentar ao longo do tempo<sup>1</sup>. Entre esses elementos elencamos: o conceito de self e autoconceito e a identidade do professor; as histórias de vidas, narrativas e discursos do professor e a identidade; os fatores contextuais e as experiências de ensino e a identidade; o papel da reflexão na identidade do professor; os sentimentos e fatores emocionais e a identidade do professor.

Cabe então esclarecer que foi considerando esses pressupostos que nos propomos a realizar uma leitura da identidade docente a partir da teoria da Relação com o Saber. Posteriormente, abordaremos cada um desses elementos buscando uma aproximação com os conceitos da Relação com o Saber. A seguir apresentamos alguns conceitos sobre o aprender e a Relação com o Saber.

## **O APRENDER E A RELAÇÃO COM O SABER: ALGUNS CONCEITOS**

O pressuposto fundamental sobre a questão do aprender para Charlot se origina de uma condição antropo-

lógica. O ser humano é introduzido em um mundo no qual está submetido a uma necessidade, uma obrigação, a obrigação de aprender, pois o sujeito só pode tornar-se aprendendo, apropriando-se do mundo, relacionando-se com o mesmo (CHARLOT, 2000, 2005). Para exemplificar este processo de tornar-se por apropriação do mundo, tomamos as palavras do próprio autor.

A educação é esse triplo movimento de humanização, de subjetivação/singularização e de socialização (indissociáveis). Ela supõe um processo de apropriação do mundo que eu chamo Aprender (ou o processo Aprender). (CHARLOT, 2001, p. 25, assinalamentos do autor)

Este mundo ao qual o autor se refere pode se tratar de parte do conjunto de obras, saberes, conteúdos de pensamentos que a humanidade construiu ao longo da história que estão presentes em objetos de saber, como livros. Mas este mundo também está presente no outro, do qual nos apropriamos a partir das relações que mantemos com pessoas de nossa realidade diária, como professores, colegas de trabalho, pais, entre outras. Todavia, este entendimento de mundo não se esgota aí, há também o mundo que todo sujeito possui dentro de si, construído a partir das apropriações e relações com especificações referentes à história de vida de cada um de nós. Portanto, para Charlot toda relação com o aprender e com o saber é também “[...] uma relação com o mundo, com o outro e consigo mesmo” (CHARLOT, 2005, p. 58). Enfim, este é o ponto fundamental da concepção de saber e aprender de Bernard Charlot, para tornar-se é preciso apropriar-se, relacionar-se, portanto,

[...] só há saber em uma certa relação com o saber, só há aprender em uma certa relação com o aprender. Isso significa que não se pode definir o saber, o aprender, sem definir ao mesmo tempo uma certa relação com o saber. (CHARLOT, 2001, p. 17)

Aprender para o autor envolve um movimento interior que não pode existir sem o exterior de forma recíproca,

ou seja, ensinar é uma ação que tem origem externa ao sujeito, mas só pode ter êxito se encontrar um movimento interno ao sujeito. Portanto, aprender é uma construção de si que só é possível pela intervenção do outro, também recíproca, “[...] ensinar é uma ação do outro que só tem êxito se encontrar o sujeito em construção” (CHARLOT, 2001, p. 27). Charlot aponta que a questão do aprender é mais ampla que a relação com o saber. Aprender não é somente aprender um saber, podemos aprender alguma atividade como nadar, manipular um computador, desmontar um motor etc. Aprender também pode ser aprender a se relacionar, como agradecer, namorar e outras. Estas formas com que se apresenta a questão do aprender Charlot denomina por “figuras do aprender”. Podemos descrevê-las de três maneiras:

1 – Aprender um saber (objetos-saberes como livros, monumentos, obras de arte entre outros) é bem explicitado na fala do autor: “Aprender, então, é ‘colocar coisas na cabeça’”, tomar posse de saberes-objeto, de conteúdos intelectuais que podem ser designados, de maneira precisa (o teorema de Pitágoras, os algarismos romanos etc.), ou imprecisa (“na escola, se aprende um montão de coisas”) [...]. “Aprender é passar da não posse à posse, da identificação de um saber virtual à sua apropriação real” (CHARLOT, 2000, p. 69).

2 – Aprender uma prática, uma atividade (usar o computador, nadar, desmontar um motor, ler, amarrar o sapato, entre outras), ou seja, “Aprender pode ser também dominar uma atividade, ou capacitar-se a utilizar um objeto de forma pertinente. Não é mais passar da não posse à posse de um objeto (o “saber”), mas, sim, do não domínio ao domínio de uma atividade” (CHARLOT, 2000, p. 69).

3 – Aprender formas relacionais (ser gentil, iniciar uma relação amorosa etc.). Como o autor aponta de forma clara em sua fala. “[...] aprender pode ser também aprender a ser solidário, desconfiado, responsável, paciente, entre outras; a mentir, a brigar, a ajudar os outros; em suma, a entender as pessoas, conhecer a vida, saber quem se é. Significa, então, entrar em um dispositivo relacional, apropriar-se de uma forma inter-

subjetiva, garantir um certo controle de seu desenvolvimento pessoal, construir de maneira reflexiva uma imagem de si mesmo” (CHARLOT, 2000, p. 69).

Uma das definições que Charlot coloca a respeito da questão da Relação com o Saber, e que já citamos anteriormente, é que toda Relação com o Saber (com o Aprender) é uma relação com o mundo, com o outro, e com ele mesmo, de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender (CHARLOT, 2000; 2005). E para uma melhor compreensão da definição apresentada o autor aponta três proposições que descreveremos a seguir.

Como primeira proposição Charlot afirma que toda Relação com o Aprender e com o Saber é uma relação com o mundo. Para exemplificar ele assinala que o sujeito não consegue se apropriar de tudo que a humanidade já produziu ao longo de sua história. Este sujeito nasce em uma época específica da história da humanidade, com características próprias em uma sociedade, em uma cultura, em um determinado lugar nesta sociedade. Dessa maneira este sujeito está inserido em uma forma de mundo, no qual pode ser ampliado, mas nunca corresponderá ao mundo em seu todo. Este mundo é aquele no qual o sujeito exerce uma atividade, em que são produzidos conhecimentos relacionados à sua história de vida. Ainda dentro dessa proposição o autor mostra-nos que o sujeito constrói este mundo, ou seja, o organiza, categoriza, o interpreta e coloca em ordem. Enfim, essa relação com o mundo constituiu-se a “[...] co-construção do sujeito e de seu mundo” (CHARLOT, 2001, p. 27).

Outra proposição apresentada é que toda Relação com o Aprender e com o Saber é também uma relação com o outro, em que o outro está presente no processo de aprendizagem de três maneiras. O outro como mediador do processo, por exemplo, os pais, os professores, os alunos, o autor do livro quando se dirige ao aluno etc. O outro como “[...] fantasma do outro que cada um traz em si”, no qual este outro é “[...] psiquicamente constituído como correlativo ao sujeito quando ele deixa de ser indistinto e coloca-se como sujeito” (CHARLOT, 2001, p.27). Por fim, o outro presente como humani-

dade no conjunto de obras que o ser humano produziu durante toda sua história. Charlot enfatiza que as três formas da manifestação do outro coexistem e apoiam entre si, sendo que nenhuma existiria sem as outras duas. Enfim, toda Relação com o Saber que seja uma relação com o outro significa que aprender é estar em uma comunidade virtual ou presente, daqueles que aprendem o que eu aprendo (CHARLOT, 2001, p.27).

Finalmente, a proposição de que toda Relação com o Saber e com o Aprender é também uma relação consigo mesmo. Partindo da premissa que aprender envolve uma relação indissociável, que é ao mesmo tempo daquele que aprende com o que ele aprende e com ele mesmo. Esta proposição decorre da concepção de que o sujeito que aprende constrói-se, apropriando-se de algo do mundo humano. Isto tem uma implicação de que a questão da imagem de si mesmo está sempre em atuação quando se aprende. Isto significa que o “valor” e o “sentido” daquilo que é aprendido está relacionado de forma indissociável ao valor e ao sentido que o sujeito confere a ele mesmo enquanto aprende (CHARLOT, 2001, p.27).

Esta Relação com o Saber também pode ser apresentada segundo as dimensões epistêmica, pessoal e social, como descrito em Arruda, Lima e Passos (2011, p. 145) ou como em Arruda e Passos (2017, p. 99).

A relação epistêmica com o saber: diz respeito à Relação com o Saber, enquanto um objeto do mundo a ser apropriado e compreendido; um saber dotado de objetividade, consistência e estrutura independentes; um saber “existente em si mesmo”, “depositado em objetos, locais e pessoas” e imerso em um “[...] universo de saberes distinto do mundo da ação, das percepções e das emoções” (CHARLOT, 2000, p. 69).

O sujeito demonstra uma relação epistêmica com o mundo escolar quando utiliza discursos puramente intelectuais ou cognitivos a respeito do ensino, da aprendizagem e dos eventos que ocorrem nesse universo, expressando-se, em geral, por meio de oposições do tipo sei/não sei,

conheço/não conheço, compreendo/não compreendo etc. (ARRUDA; PASSOS, 2017, p. 99)

A relação pessoal com o saber: diz respeito à “relação de identidade com o saber”(CHARLOT, 2000, p. 72); o saber, enquanto objeto que faz sentido, que é parte da história pessoal do sujeito, de sua vida e de suas expectativas; é o saber, enquanto objeto de desejo, de interesse; o saber que o sujeito “gosta” e que o faz mobilizar-se à sua procura.

O sujeito demonstra uma relação pessoal com o mundo escolar quando utiliza discursos que remetem a sentimentos, emoções, sentidos, desejos e interesses, expressando-se, em geral, por meio de oposições do tipo gosto/não gosto, quero/não quero, sinto/não sinto etc. (ARRUDA; PASSOS, 2017, p. 99)

A relação social com o saber: diz respeito ao fato de que o sujeito nasce inscrito em um espaço social, ocupando uma posição social objetiva, que lhe define o contexto inicial em que vai se relacionar com o saber; nesse meio o saber possui valores dados pela comunidade na qual o sujeito vive, recebendo o “[...] impacto das expectativas e das aspirações de outros com relação a ele” (CHARLOT, 2000, p. 73).

O sujeito demonstra uma relação social com o mundo escolar quando utiliza discursos que envolvem valores, acordos, preceitos, crenças, leis, que têm origem dentro ou fora do mundo escolar, expressando-se, em geral, por meio de oposições do tipo valorizo/não valorizo, devo/não devo (fazer), posso/não posso (sou ou não autorizado a fazer) etc. (ARRUDA; PASSOS, 2017, p. 99).

Estes são os principais aspectos do conceito e da definição da Relação com o Saber e com o Aprender. Tendo estes fundamentos postos, a seguir buscaremos realizar uma leitura dos elementos da identidade do professor apontados pela literatura.

## **A RELAÇÃO COM O APRENDER, COM O SABER E A IDENTIDADE DO PROFESSOR: POSSÍVEIS APROXIMAÇÕES**

Na seção em que trouxemos alguns destaques relativos à identidade do professor, amparada em estudos realizados na literatura que se dedica ao tema, elencamos alguns elementos que nos chamaram a atenção durante esse processo de pesquisa. Neste momento nós retomaremos cada um deles tendo em vista essa proposta de aproximação com a Relação com o Aprender e com o Saber que buscamos idealizar.

### **Considerações gerais, os fatores contextuais e as experiências de ensino**

Toda Relação com o Saber e com o Aprender faz sentido a uma dimensão de identidade pessoal e profissional do sujeito. Como citamos anteriormente, qualquer Relação com o Saber é estabelecida segundo a identidade do sujeito (CHARLOT, 2000). Na vida profissional do professor, em seu cotidiano a identidade profissional vai sendo construída pelo significado que cada professor atribui à atividade docente, a partir de seus valores, do modo como se situam no mundo, de seus saberes, de suas representações, suas agonias e aspirações, do sentido que confere em sua vida o ser professor. Assim como também a partir de sua rede de relações com outros colegas de profissão no ambiente escolar (PIMENTA, 1999). Dessa maneira, podemos intuir que a identidade docente envolve lutas e tensões, é influenciada pelo passado e pelo presente, pelas experiências de ensino e de aprendizagem, pelos fatores históricos, sociológicos e culturais, bem como características pessoais e psicológicas (RODRIGUES; MOGARRO, 2019).

Como apontam Beauchamp e Thomas (2009, p. 184), “[...] situar a formação da identidade de um professor dentro do contexto da prática implica a necessidade de estar ciente dos efeitos que esse contexto pode ter sobre as mudanças e mudanças na identidade de um professor”. No ambiente escolar dentro de sua atividade docente e no contexto de construção de sua identidade, o professor mantém inúmeras Relações com o Saber e com o Aprender.

Quando o professor, ao preparar a sua aula, busca estudar e aprender o conteúdo de saber a ser ministrado, isso implica em uma Relação com o Aprender e com o Saber enquanto relação consigo mesmo, com os outros e com o mundo. Consigo mesmo porque o valor e o sentido que o sujeito confere a si mesmo enquanto aprende está diretamente relacionado com aquilo que é aprendido, ou seja, como ele se vê, se é capaz ou não de executar determinadas tarefas, o gosto pelo saber a ser aprendido e ser ministrado etc. O mesmo é possível apontar para outras figuras do aprender, como formas relacionais e atividades práticas inerentes à profissão. Charlot (2000, p. 72) menciona que “Toda relação com o saber é também relação consigo próprio: através do “aprender”, qualquer que seja a figura sob a qual se apresente, sempre está em jogo a construção de si mesmo e seu eco reflexivo, a imagem de si” (assinalamento do autor).

A construção de si mesmo enquanto professor dentro do processo aprender implica também em uma relação com o outro, seja os professores, colegas de profissão, seja os alunos, na relação professor-aluno, seja no outro presente dentro de nós. Qualquer que seja a figura do aprender presente nesse processo não escapa de uma relação com o outro.

Aprender sempre é entrar em uma relação com o outro, o outro fisicamente presente em meu mundo, mas também esse outro virtual que cada um leva dentro de si como interlocutor. Toda relação com o saber comporta, pois, uma dimensão relacional, que é parte integrante da dimensão identitária. (CHARLOT, 2000, p. 69)

O ambiente escolar está imerso nessas relações diárias e são nessas relações que o professor tem a oportunidade de consolidar, partilhar, aprender e posicionar-se dentro do processo de identidade profissional. Consolidar, partilhar e aprender saberes novos e antigos, práticas específicas da atividade educativa e formas relacionais indispensáveis à sua profissão. Podemos assumir nesse processo que o aprender como co-construção do sujeito, de seu mundo e dos outros no ambiente

da escola, se consolida na construção da identidade de professor (CHARLOT, 2001). Como não poderia deixar de ser, também está presente nesse processo de construção da identidade do professor a relação com o mundo, o mundo presente no ambiente escolar a partir da estrutura da escola, com sua cultura específica com regras e normas intrínsecas ao ambiente, presente nos livros e no outro que traz um mundo próprio referente à experiência de cada indivíduo.

O ambiente escolar, a natureza da população de alunos, o impacto de colegas e de administradores de escolas podem influenciar na formação da identidade de um aluno ou de um novo professor, pois é claro que são suas próprias experiências como aprendizes nas escolas. (BEUCHAMP; THOMAS, 2009, p. 184)

Enfim, no ambiente educativo que é a escola, o professor encontra nas Relações com o Saber e com o Aprender fundamentos importantes para a construção de sua identidade profissional e é nesse aspecto que os programas de formação inicial e continuada podem proporcionar aos professores e futuros professores uma dimensão identitária de uma realidade de construção, consolidação, significação e ressignificação da profissão.

As três formas de Relação com o Saber, relação com o mundo, com o outro e consigo mesmo que os professores manifestam em seu mundo escolar também podem ser descritas como Relação com o Saber enquanto relação epistêmica, pessoal e social como apresentada por Arruda, Lima e Passos (2011). Portanto, o professor pode ter uma Relação com o Saber enquanto relação com o mundo que pode ser epistêmica, pessoal e social. Da mesma maneira pode ocorrer na Relação com o Saber enquanto com o outro e consigo mesmo essas três dimensões. A seguir iremos abordar outros elementos ou tópicos que a literatura internacional sobre a identidade do professor destaca.

## **O conceito de self, autoconceito, identidade e relação com o saber**

Beauchamp e Thomas (2009) apontam que uma das questões mais complexas na determinação do que é a identidade gira em torno da noção do eu (self), ou autoconceito, e sua relação com a identidade. Utilizando as ideias de Mead (1934), Beauchamp e Thomas indicam que as relações do sujeito com os contextos externos e com os outros sujeitos fazem parte do desenvolvimento da identidade do professor.

O desenvolvimento da identidade dos professores envolve uma compreensão do eu e uma noção dele dentro de um contexto externo, como uma sala de aula ou uma escola, exigindo um exame do eu em relação aos outros, como Mead (1934) propôs em sua exploração do eu em relação à sociedade. A identidade de um professor é moldada e remodelada em interação com outras pessoas em um contexto profissional. (BEAUCHAMP; THOMAS, 2009, p.178)

Podemos observar pelo posicionamento das autoras que aspectos pessoais e profissionais, ou seja, dimensões da identidade pessoal e profissional compõem a identidade do professor. Essa identidade é desenvolvida ou moldada a partir das relações dos professores com o contexto profissional e as outras pessoas. Uma aproximação clara com a Relação com o Saber descrita por Charlot.

Poderíamos compreender que essa identidade seria desenvolvida ou moldada a partir da Relação com o Saber enquanto relação consigo mesmo em uma relação com o mundo, o mundo escolar, por exemplo, ou contextos profissionais ao qual as autoras se referem, e em uma Relação com o Saber enquanto relação com o outro.

Da mesma maneira, Rodgers e Scott (2008) exploram as noções do eu e a identidade como uma interação entre os aspectos pessoais e profissionais da identidade.

O eu, então, pode ser pensado como criador de significado e identidade como o significado criado, assim como o eu e a identidade evoluem e se transformam ao longo do tempo, [...] então, o eu subsumirá identidade(s) e será entendido como um ser em evolução, mas coerente, que consciente e inconscientemente constrói e é construído, reconstrói e é reconstruído, em interação com os contextos culturais, instituições, e pessoas com as quais o eu vive, aprende e funciona. (RODGERS; SCOTT, 2008, p. 739)

Esse movimento exposto acima por Rodgers e Scott para descrever a relação do eu e a identidade encontra total ressonância com que Charlot chama de co-construção do sujeito e seu mundo. Como descrevemos anteriormente, Charlot afirma que o sujeito constrói este mundo, ou seja, organiza-o, categoriza-o, interpreta-o e coloca em ordem. Da mesma forma que é construído por esse mundo a partir das Relações com o Saber que esse sujeito, no caso, o professor estabelece com o mundo, com o outro e consigo mesmo (CHARLOT, 2001). Portanto, dentro dessa perspectiva, a identidade do professor a partir das Relações com o Saber constrói-se e é construída, seja por meio de Relações com o Saber enquanto relação com o mundo, com o outro ou consigo mesmo. O mundo, no caso de Rodgers e Scott, poderia ser os contextos culturais ou as instituições, em que também estão presentes os outros e as pessoas com os quais o professor vive e aprende. Outros autores trabalham a questão do self e a identidade em termos da influência dos aspectos do eu do professor na eficácia das ações em sala de aula, bem como, o papel do autoconhecimento como chave para a prática bem-sucedida de um professor (BORICH, 1999; HAMACHEK, 1999).

Nestes casos poderíamos realizar uma leitura pensando principalmente que toda Relação com o Saber e com o Aprender é também uma relação consigo mesmo, em

que aprender envolve uma relação indissociável que é, ao mesmo tempo, daquele que aprende com o que ele aprende e com ele mesmo. Descrevemos anteriormente que esta proposição decorre da concepção de que o sujeito que aprende constrói-se, apropriando-se de algo do mundo humano. Há uma implicação de que a questão da imagem de si mesmo está sempre em atuação quando se aprende. Ou seja, o “valor” e o “sentido” daquilo que é aprendido está ligado de forma indissociável ao valor e ao sentido que o sujeito confere a ele mesmo enquanto aprende. Diante desses pressupostos podemos observar que a teoria da Relação com o Saber abre-nos novas perspectivas para realizar uma leitura e um entendimento desta questão do self e a identidade.

Segundo vários autores, a questão do eu (self) e a identidade está ligada a outros temas importantes como o papel da reflexão para a identidade; as emoções, os sentimentos, preocupações, estresses e tensões e a identidade; a posição profissional como imagem, papel, habilidades e desenvolvimento, assim como as histórias de vida, os discursos e as narrativas. Há uma gama de ligações e relações entre o conceito de self, a identidade e as temáticas descritas anteriormente, não sendo possível tratar de todas essas temáticas neste artigo. Portanto, nos propomos a olhar para algumas dessas temáticas ou elementos. Entre esses elementos abordaremos a seguir as narrativas, os discursos e as histórias de vida e a identidade.

### **Narrativas, discurso e histórias de vida do professor e a identidade**

Outro elemento ou tópico importante abordado na literatura sobre identidade diz respeito aos aspectos narrativos e discursivos dos professores e as maneiras pelas quais a narrativa e o discurso moldam e são modelados pela identidade.

Para Beauchamp e Thomas (2009), as narrativas dos professores sobre si mesmos e suas práticas, assim como os discursos em que se envolvem, oferecem oportunidades para explorar e revelar aspectos do eu. As autoras apontam que há um entendimento de que as

histórias e as narrativas são uma maneira de expressar a identidade, e a literatura a respeito do ensino enfatiza essa maneira de conceber a identidade.

Outro aspecto importante é o poder da narrativa do professor para expressar sua identidade dentro de um cenário de mudança do professor a respeito de seu conhecimento profissional. Isto tem sido observado em importantes pesquisas sobre as histórias dos professores que consideram as histórias e as narrativas como indicativo para compreensão das identidades profissionais em contextos de mudança (CONNELLY; CLANDININ, 1999).

Beauchamp e Thomas (2009), Luehmann (2007) e MacLure (1993) enfatizam a identidade como um elemento organizador que os professores usam para explicar, justificar e fazer sentido de si mesmos em relação com os outros quando for dada a oportunidade de criar e narrar suas histórias. As identidades também podem ser pensadas como histórias e narrativas que criam significados sobre si mesmos e os outros, ou seja, são “[...] coleções de histórias sobre pessoas, [...] aquelas narrativas sobre indivíduos que são materializadoras, endossáveis e significativas” (SFARD; PRUSAK, 2005, p. 16).

Partindo dessas premissas é possível realizar algumas aproximações com a Relação com o Saber. Lembramos que “[...] aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, à sua concepção da vida, às suas relações com os outros e à imagem que tem de si” (CHARLOT, 2000, p. 69). Para Charlot, é por meio da educação que o sujeito se produz e é produzido, constrói-se e é construído, pois qualquer Relação com o Saber e com o Aprender é estabelecida segundo a identidade do sujeito.

Novamente podemos entender que está em jogo o processo de co-construção do sujeito e seu mundo como já indicamos.

Esse processo da relação do professor com saber enquanto relação com o mundo, consigo mesmo e com o outro, faz sentido às histórias, aos discursos e às narrativas na descrição dos pensamentos, entendimentos

que o professor possui de suas práticas e de si mesmo. As histórias, as narrativas e os discursos também têm sido manifestados pelos professores no mundo escolar de três formas, como apontam Arruda e Passos (2017), como relações epistêmicas, pessoais e sociais com o saber. Podemos perceber uma interação entre o conceito de self e as narrativas, os discursos e as histórias de vida, o mesmo pode ser observado com outros elementos importantes para identidade do professor, como o papel da reflexão, os sentimentos e as emoções. Os conceitos, as visões, as interpretações da identidade do professor, apontadas por vários pesquisadores na literatura internacional, parecem se entrelaçar. Por exemplo, Sfard e Prusak (2005) assinalam que a ideia de narrativa pode ser expandida para incluir não apenas a pessoa que conta a história, mas também aqueles que são contados e que, por sua vez, contam a história, atraindo esses outros para a formação da identidade do contador; ou seja, o que as autoras chamam de “narrativa coletiva” (SFARD; PRUSAK, 2005, p. 21) que produz a identidade. Aqui podemos ver claramente aspectos da Relação com o Saber enquanto relação com o outro nas dimensões epistêmica, pessoal e, principalmente, social com o saber. Portanto, há inter-relações dessa noção de narrativas e discursos para a noção do eu individual e sua relação com o contexto social mais amplo, conforme discutimos quando abordamos, em seção anterior, o eu e a identidade e a Relação com o Saber.

### **O papel das emoções, dos sentimentos, das reflexões, a identidade e a Relação com o Saber**

Rodgers e Scott (2008) trazem aspectos internos e externos, pessoais e profissionais que formam a identidade do professor, tomando como exemplo os contextos e relacionamentos (aspectos externos), e as histórias e as emoções (aspectos internos). Sendo a “formação de identidade”, com “consciência e voz”, um lugar “[...] onde as demandas normativas do externo encontram a criação e os desejos internos de significado do professor” (RODGERS; SCOTT, 2008, p. 733).

Vários autores afirmam que há implicações importantes no estudo da emoção e sentimentos para a compreensão da identidade do professor (BEAUCHAMP;

THOMAS, 2009; IZADINIA, 2013; RODRIGUES; MOGARRO, 2019). Também podemos observar em revisões anteriores da literatura que “[...] os pesquisadores argumentam que professores estudantes sofrem mudanças positivas e negativas em suas percepções e atitudes em relação a diferentes aspectos de sua profissão docente à medida que passam por suas experiências de ensino” (IZADINIA, 2013, p. 703). Rodrigues e Mogarro (2019) em sua revisão sistemática da literatura descrevem que os autores dos artigos selecionados estudaram, nomeadamente, sentimentos, preocupações e tensões, e como isso influencia a identidade profissional. Zembylas (2003) exemplifica que as emoções que os professores experimentam, em alguns casos, são incentivadas ou proibidas de ser experimentadas em contextos particulares, que podem “[...] expandir ou limitar possibilidades no ensino a ser praticado” (ZEMBYLAS, 2003, p. 122).

Os professores em seu mundo escolar estão imersos nas Relações com o Saber, seja com o outro, com o mundo ou consigo mesmo, e relações epistêmicas pessoais e sociais. As emoções e os sentimentos vividos pelos professores no contexto escolar, em suas experiências de ensino com outras pessoas, podem ser descritas, interpretadas a partir das relações epistêmicas, pessoais e sociais com o saber. Como descrevemos, as relações epistêmicas são caracterizadas pelos pensamentos e “[...] discursos puramente intelectuais ou cognitivos a respeito do ensino, da aprendizagem e dos eventos que ocorrem nesse universo” (ARRUDA; PASSOS, 2017, p. 99) dizem respeito à relação com o saber, enquanto um objeto do mundo a ser apropriado e compreendido; um saber dotado de objetividade, consistência e estrutura independentes; um saber “existente em si mesmo”, “depositado em objetos, locais e pessoas” e imerso em um “universo de saberes”. As relações pessoais com o saber referem-se às percepções e “[...] discursos que remetem a sentimentos, emoções, sentidos, desejos e interesses, expressando-se, em geral, por meio de oposições do tipo gosto/não gosto, quero/não quero, sinto/não sinto etc.” (ARRUDA; PASSOS, 2017, p. 99). Portanto, é possível, a partir de uma leitura da Relação com o Saber, enquanto relação com o mundo, o outro e consigo mesmo; ou epistêmica, pessoal e social realizar

uma interpretação do papel das emoções e dos sentimentos para a identidade dos professores.

Da mesma maneira o papel da reflexão para a identidade do professor também pode ser interpretado a partir da teoria da Relação com o Saber, a que nos dedicaremos a seguir.

O papel da reflexão para a identidade do professor tem sido apontado como um elemento importante pela literatura dessa área de pesquisa. Assim como assinaram Beauchamp e Thomas (2009), consideramos que a reflexão é um tópico amplo, uma análise que exigiria um escopo que não é possível neste artigo, mas podemos expor alguns pontos fundamentais em sua interação com identidade dos professores.

Pesquisadores reconhecem a importância da reflexão para o desenvolvimento profissional e da identidade, principalmente na formação inicial, em que precisa enfatizar a importância da reflexão em apoiar os professores, promovendo suas habilidades reflexivas (RODRIGUES; MOGARRO, 2019, p. 10). Assim,

A reflexão é reconhecida como um meio fundamental pelo qual os professores podem se sintonizar mais com seu senso de si e com uma profunda compreensão de como esse eu se encaixa em um contexto maior que envolve os outros; em outras palavras, a reflexão é um fator na formação da identidade. (BEAUCHAMP; THOMAS, 2009, p. 182)

Eles também chamam a atenção para a importância da reflexão, destacando a necessidade de uma valorização desse elemento para a identidade docente. A reflexão continua é reconhecida como uma maneira poderosa dos alunos e professores atuantes aprofundarem-se em suas identidades de ensino. Além da reflexão, precisa-se exigir uma retrospectiva de pensamentos ou práticas, considerando seu valor ou eficácia, assumindo a ideia de que a reflexão pode ser antecipatória ou prospectiva.

Como indica Conway (2001), pode permitir olhar para o futuro, uma prática futura ou uma maneira futura

de pensar, apoiando o desenvolvimento do professor. Tal processo traz ao professor a possibilidade de uma análise pessoal e profissional de maneira que a reflexão proporciona um entendimento de si e de sua prática, de forma a situar-se dentro da aprendizagem e do desenvolvimento de sua carreira. As Relações com o Saber estão presentes nesse processo de reflexão, pois é “[...] através do “aprender”, sempre está em jogo a construção de si mesmo e seu eco reflexivo, ou seja, a imagem de si” (CHARLOT, 2005, p.57, assinalamento do autor).

Essas colocações levam-nos a considerar que a reflexão, portanto, é parte essencial da construção dessa identidade e a Relação com o Saber estabelecida pelos professores possibilita a construção e constituição de pensamentos, percepções e valores sobre o ensinar e o aprender de forma a assumir uma função importante na consolidação da identidade.

Segundo Rodrigues e Mogarro (2019), vários autores enfatizam o papel central que os educadores ou formadores de professores desempenham nesse processo, considerando que essas reflexões devem concentrar-se nas crenças dos estudantes professores sobre o ensino, pois contribuiriam para o desenvolvimento de sua identidade profissional. Nas palavras de Luttenberg e Bergen (2008, p. 551), “Certos valores podem tocar no próprio entendimento, identidade e modo de vida do professor”. Neste sentido, uma interpretação da reflexão do professor a partir das relações epistêmicas, pessoais e sociais com saber poderia contribuir de uma forma particular, identificando perfis e características que pudessem contribuir para a elaboração e a reestruturação de programas de formação inicial e continuada de professores (ARRUDA; LIMA; PASSOS, 2011).

Como já descrevemos, existe um entrelaçamento entre os elementos ou tópicos importantes para a identidade que aqui abordamos. Em destaque estão o conceito de self e os aspectos emocionais, as narrativas, histórias de vidas e a reflexão, assim como as experiências de ensino e os fatores contextuais. Tendo isso em mente, buscamos apontar algumas aproximações destes tópicos fundamentais e os elementos da teoria da Relação

com o Saber como uma forma de leitura da identidade do professor a partir da Relação com o Saber.

Para finalizar esta elaboração, traremos algumas reflexões a respeito dessas aproximações e interações nas considerações finais.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS: EM BUSCA DE UM ENTENDIMENTO SOBRE A IDENTIDADE DO PROFESSOR**

Neste artigo elencamos os principais tópicos ou elementos importantes para o estudo da identidade do professor apontados pela literatura internacional, assim como elementos da Relação com o Saber de Charlot, com o objetivo de realizar uma aproximação entre essas duas temáticas: a identidade do professor e a Relação com o Saber.

Ao longo do texto abordamos cada tópico referente à temática identidade docente e suas relações com a Relação com o Saber. Ressaltamos que o objetivo não era tratar esses elementos de maneira aprofundada e sim apontar interações e possíveis interpretações desses elementos com os fundamentos da teoria da Relação com o Saber.

Outro ponto fundamental neste estudo foi a ausência de uma definição ou conceituação da identidade do professor indicada por vários pesquisadores da área de pesquisa, assim como a natureza complexa e ampla do tema. Ao longo deste artigo várias conceituações e características foram descritas tendo como base as várias pesquisas publicadas pela literatura internacional. Entre essas descrições encontradas na literatura a respeito da identidade do professor, temos:

[...] um recurso que as pessoas usam para explicar, justificar e dar sentido a si próprio em relação aos outros e ao mundo em geral. (MACLURE, 1993, p. 311)

A identidade de um professor é moldada e remodelada em interação com outras pessoas em um contexto profissional. (BEAUCHAMP; THOMAS, 2009, p.178)

As identidades também não podem ser pensadas como histórias e narrativas que criam significados sobre si mesmos e os outros, ou seja, são “coleções de histórias sobre pessoas, [...] aquelas narrativas sobre indivíduos que são materializadoras, endossáveis e significativas”. (SFARD; PRUSAK, 2005, p. 16, grifo dos autores)

Dessa maneira, podemos intuir que a identidade docente envolve lutas e tensões, é influenciada pelo passado e pelo presente, pelas experiências de ensino e aprendizagem, pelos fatores históricos, sociológicos e culturais, bem como características pessoais e psicológicas. (RODRIGUES; MOGARRO, 2019, p. 7)

Na verdade, vejo a identidade como um rótulo para a coleção de influências e efeitos de contextos imediatos, construções prévias do eu, posicionamento social e sistemas de significado (cada um em si uma influência fluida e todos juntos um construto em constante mudança) que se entrelaçam dentro do fluxo de atividade ao mesmo tempo em que o professor reage simultaneamente e negocia determinados contextos e relações humanas em determinados momentos. (OLSEN, 2008, p. 139)

Ou seja, a identidade é descrita de várias maneiras a partir de pressupostos, ideias e pensamentos fundamentados nas mais variadas áreas do conhecimento, como aponta Rodrigues e Mogarro (2019), assim como possui um conjunto de características que foram assinaladas anteriormente neste texto. Diante disso, tendo como fundamento os apontamentos que realizamos neste estudo utilizando a teoria da Relação com o Saber e os elementos da identidade do professor, ousamos intuir uma descrição (“definição”) para a identidade do professor por meio de uma leitura da Relação com o Saber: *a identidade do professor é construída e constituída a partir das Relações com o Saber estabelecidas pelo professor enquanto relações com o mundo, com o outro e consigo mesmo. Sendo que cada uma dessas relações, seja com o mundo, com o outro ou consigo mesmo,*

*podem ser descritas e interpretadas segundo as dimensões epistêmicas, pessoais e/ou sociais com o saber.*

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, E. C.; ARRUDA, S. M. Categorias das ações didáticas do professor de Matemática em sala de aula. **Acta Scientiae**, Canoas, v. 19, p. 254-276, 2017.
- AKKERMAN, F. S.; MEIJER, P. C. A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. **Teaching and Teacher Education**, v. 27 p. 308-319, 2011.
- ARRUDA, S. M.; ARAÚJO, R. N.; PASSOS, M. M. A identidade docente e as relações com o saber em sala de aula: um estudo realizado com estudantes de uma licenciatura em ciências biológicas. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 23, p. 01-17, 2018.
- ARRUDA, S. M.; CARVALHO, M. A.; PASSOS, M. M.; SILVEIRA, F. L. Dados comparativos sobre a evasão em Física, Matemática, Química e Biologia da Universidade Estadual de Londrina. 1996 a 2004. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, Florianópolis, v. 23, p. 418-438, 2006.
- ARRUDA, S. M.; LIMA, J. P. C.; PASSOS, M. M. Um novo instrumento para análise da ação do professor em sala de aula. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, [s.l.], v. 11, p. 139-160, 2011.
- ARRUDA, S. M.; PASSOS, M. M. Instrumentos para a análise da relação com o saber em sala de aula. **Revista de Produtos Educacionais e Pesquisas em Ensino**, Cornélio Procopio, v. 1, n. 2, p. 95-115, 2017.
- ARRUDA, S. M.; PASSOS, M. M.; DIAS, M. P. Matriz 3x3: um instrumento para investigar as relações com o saber em sala de aula. **Enseñanza de las Ciencias**, v. extra, p. 2399-2404, 2017.
- ASSIS, A.; LABURÚ, C. E.; SALVADEGO, W. N. C. A seleção de experimentos de química pelo professor e o saber profissional. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, [s.l.], v. 9, p. 88-105, 2009.
- AVRAAMIDOU, L. Studying science teacher identity: current insights and future research directions. **Studies in Science Education**, [s.l.], v. 50, p. 145-179, 2014.
- BALLESTERO, H. C. E.; ARRUDA, S. M. Avaliação Formativa em um curso introdutório de Mecânica Clássica: um estudo de caso. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, [s.l.], v. 9, p. 168-85, 2010.
- BALLESTERO, H. C. E.; ARRUDA, S. M.; PASSOS, M. M. A aprendizagem da linguagem Física em um curso de introdução à Mecânica Clássica. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, Florianópolis, v. 35, p. 2-19, 2018.

- BARROS, M.; LABURÚ, C. E. El papel de las creencias motivacionales en La formation de profesores de Física de La enseñanza media y su relación con el saber profesional. **Enseñanza de las Ciencias**, v. extra, p. 2522-2527, 2009.
- BEAUCHAMP, C.; THOMAS, L. Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education, **Cambridge Journal of Education**, [s. l.], v. 39, p. 175-189, 2009.
- BEILLEROT, J.; BLANCHARD-LAVILLE, C.; MOSCONI, N. (org.). **Pour une Clinique du Rapport au Savoir**. Paris: Hartmann, 1996.
- BEIJAARD, D.; MEIJER, P. C.; VERLOOP, N. Reconsidering research on teachers' professional identity, **Teaching and Teacher Education**, [s. l.], v. 20, p. 107-128, 2004.
- BORICH, G. Dimensions of self that influence effective teaching. In: R. LIPKA. R.; BRINTHAUPT, T. (ed.). **The role of self in teacher development**. Albany: State University of New York Press, p. 92-117, 1999.
- CHARLOT, B. **Da Relação com o Saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- CHARLOT, B. **Os jovens e o saber**: perspectivas mundiais. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- CHARLOT, B. **Relação com o Saber, formação de professores e globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- CHEVALLARD, Y. **La transposición didáctica**. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2005.
- CONNELLY, M.; CLANDININ, J. **Shaping a professional identity**: stories of educational practice. London: The Althouse Press, 1999.
- CONWAY, P.F. Anticipatory reflection while learning to teach: from a temporally truncated to a temporally distributed model of reflection in teacher education. **Teaching and Teacher Education**, v. 17, p. 89-106, 2001.
- CORRÊA, N. N. G.; PASSOS, M. M.; ARRUDA, S. M. Metacognição e as relações com o saber. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 24, p. 517-534, 2018a.
- CORRÊA, N. N. G.; PASSOS, M. M.; ARRUDA, S. M. Perfil metacognitivo (parte ii): aplicação de instrumento de análise. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 23, p. 230-244, 2018b.
- FILGUEIRA, S. S.; ARRUDA, S. M.; PASSOS, M. M. Configurações de Aprendizagem e Saberes Docentes. **Educação e Realidade**, [s. l.], v. 44, p. 1-21, 2019.
- FLORES, M. A. A formação de professores e a construção da identidade profissional. In: VEIGA SIMÃO, A. M.; FRISON, L. M.; ABRAHÃO, M. H. (ed.). **Autorregulação da aprendizagem e narrativas autobiográficas**: epistemologia e práticas. Natal: EDUFERN; Porto Alegre: Ed. PUCRS; Salvador: EDUNEB, p.93-113, 2012.
- FLORES, M. A. **The early years of teaching**: issues of learning, development and change. Porto: Rés, 2004.
- FLORES, M.A.; DAY, C. Contexts which shape and reshape new teachers' identities: a multi-perspective study. **Teaching and Teacher Education**, v. 22, p. 219-232, 2006.
- GEE, J. P. Identity as analytic lens for research in education. **Review of Research in Education**, [s. l.], v. 25, p. 99-125, 2000.
- HAMACHEK, D. Effective teachers: what they do, how they do it, and the importance of self-knowledge. In: R. LIPKA. R.; BRINTHAUPT, T. (ed.). **The role of self in teacher development**. Albany: State University of New York Press, p. 189-228, 1999.
- HANNA, F.; OOSTDAM, R.; SEVERIENS, S. E.; ZIJLSTRA, B. J. H. Domains of teacher identity: a review of quantitative measurement. **Educational Research Review**, [s. l.], v. 27, p. 15-27, 2019.
- HARGREAVES, A. Foreword. In: TICKLE, L. **The induction of new teachers**. London: Cassell, p. vii-ix 1994.
- HUNT, C. Travels with a turtle: metaphors and the making of a professional identity. **Reflective Practice**, [s. l.], v. 7, p. 315-332, 2006.
- IZADINIA, M. A review of research on student teachers' professional identity. **British Educational Research Journal**, v. 39, p. 694-713, 2013.
- IZADINIA, M. Teacher educator's identity: a review of literature. **European Journal of Teacher Education**, v. 37, p. 426-441, 2014.
- LABURÚ, C. E.; BARROS, M. A.; KANBACH, B. G. A relação com o saber profissional do professor de Física e o fracasso da implementação de atividades experimentais no ensino médio. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 12, p. 305-320, 2007.
- LEAVY, A.M.; MCSORLEY, F.A.; BOTE, L.A. An examination of what metaphor construction reveals about the evolution of pre-service teachers' beliefs about teaching and learning. **Teaching and Teacher Education**, [s. l.], v. 23, p. 1217-1233, 2006.
- LIMA, J. P. C.; PASSOS, M. M.; ARRUDA, S. M.; DÖHL V. V. Aprofundando a compreensão da aprendizagem docente. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 21, p. 869-891, 2015.
- LUEHMANN, A. Identity development as a lens to science teacher preparation. **Science Education**, [s. l.], v. 91, p. 822-839, 2007.
- LUTTENBERG, J.; BERGEN, T. Teacher reflection: The development of a typology.

**Teachers and Teaching: Theory and Practice**, v. 14, p. 543–566, 2008.

LUTOVAC, S.; KAASILA, R. Future Directions in research on mathematics-related teacher identity. **International Journal of Science and Mathematics Education**, [s. l.], v. 16, p. 759-776, 2018.

MACLURE, M. Arguing for yourself: identity as an organizing principle in teachers' jobs and lives. **British Educational Research Journal**, [s. l.], v. 19, p. 311-323, 1993.

MEAD, G. **Mind, self and society**. Chicago: The University of Chicago Press, 1934.

OLSEN, B. **Teaching what they learn, learning what they live**. Boulder: ParadigmPublishers, 2008.

PASSOS, M. M.; CORRÊA, N. G.; ARRUDA, S. M. Perfil metacognitivo (parte i): uma proposta de instrumento de análise. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 22, p. 176-191, 2017.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

RODRIGUES, F.; MOGARRO, M. J. Student teachers' professional identity: a review of research contributions. **Educational Research Review**, [s. l.], v. 28, 100286, 2019.

RODGERS, C.; SCOTT, K. **The development of the personal self and professional identity in learning to teach**. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D.J. McIntyre & K.E. Demers (Eds.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions and changing contexts*. New York: Routledge, p. 732–755, 2008.

SACHS, J. **Learning to be a teacher: teacher education and the development of professional identity**. Conferência convidada proferida no Congresso da ISATT, Faro, Portugal, 2001.

SFARD, A.; PRUSAK, A. Telling identities: in search of an analytic tool for investigating learning as a culturally shaped activity. **Educational Researcher**, [s. l.], v. 34, p. 14-22, 2005.

SILVA, V. A. Relação com o saber na aprendizagem Matemática: uma contribuição para reflexão didática sobre as práticas educativas. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 13, p. 150-161, 2008.

TREDE, F.; MACKLIN, R.; BRIDGES, D. Professional identity development: A review of the higher education literature. **Studies in Higher Education**, v. 37, p. 365–384, 2012.

TRÓPIA G. A. Relação Epistêmica com o Saber de Alunos no Ensino de Biologia por Atividades Investigativas. **Alexandria - Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**. V.8, p.55-80, 2015.

VERONA, M. F.; MORI, H.; ARRUDA, S. M. Raízes formais e informais na opção pelo curso de Ciências Biológicas. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 10, p. 283-302, 2008.

ZEMBYLAS, M. Caring for teacher emotion: reflections on teacher self-development. **Studies in Philosophy and Education**, [s. l.], v. 22, p. 103-125, 2003.

## OS AUTORES

**João Paulo Camargo de Lima** é Doutor em Física pela Universidade Federal de São Carlos. Professor Associado da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), câmpus Londrina. E-mail: joapaulo@utfpr.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6847-8076>.

**Sergio de Mello Arruda** é Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo. Professor Sênior da Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: sergioarruda@uel.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4149-2182>. Com o apoio do CNPq.

**Marinez Meneghello Passos** é Doutora em Educação para a Ciência pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). Professora Sênior da Universidade Estadual de Londrina e Professora Colaboradora Sênior da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) – câmpus Cornélio Procopio. E-mail: marinezpassos@uel.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8856-5521>. Com o apoio da Fundação Araucária.

**Roberto Nardi** é Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo. Professor Associado, Livre Docente da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), câmpus Bauru. E-mail: r.nardi@unesp.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5018-3621>. Com o apoio do CNPq.

