



**PERSPECTIVAS DOCENTES NA RELAÇÃO AO SABER:
UMA ABORDAGEM ANTROPOLÓGICA**

Poliana de Vasconcelos Carvalho Alves
poliana.alves@ufrpe.br
Rede Nordeste de Ensino – UFRPE

José Dilson Beserra Cavalcanti
dilson.cavalcanti@ufpe.br
Campus Acadêmico do Agreste – UFPE

Resumo: Este ensaio teórico investiga a relação ao saber matemático de professores dos anos iniciais do ensino fundamental, fundamentando-se na Teoria Antropológica do Didático (TAD). A análise considera dimensões como identidade docente, trajetória formativa e condicionamentos institucionais. A abordagem é qualitativa, com base em revisão teórica. Os resultados destacam que a prática docente é atravessada por múltiplos fatores — subjetivos e estruturais — que moldam a forma como o saber é apropriado e ensinado. Conclui-se que compreender essas dinâmicas é essencial para promover formações que fortaleçam a autonomia docente e ressignifiquem a relação com a matemática.

Palavras-chave: Relação ao saber. Teoria Antropológica do Didático. Identidade docente. Ensino de matemática. Formação de professores.

Abstract: This theoretical essay investigates elementary school teachers' relationship to mathematical knowledge, grounded in the Anthropological Theory of the Didactic (ATD). The analysis considers dimensions such as teacher identity, educational trajectory, and institutional constraints. The approach is qualitative, based on theoretical review. Results highlight that teaching practice is shaped by multiple subjective and structural factors that influence how knowledge is appropriated and taught. It is concluded that understanding these dynamics is essential to promote professional development that strengthens teacher autonomy and redefines their relationship with mathematics.

Keywords: Relationship to knowledge; Anthropological Theory of the Didactic; Teacher identity; Mathematics teaching; Teacher education.

1. INTRODUÇÃO

A sala de aula é mais do que um espaço de transmissão de conteúdo: é o cenário onde o professor se constrói e se revela como sujeito. Nela, ele negocia sentidos, mede forças com seus próprios limites e atualiza, a cada decisão didática, a relação que estabelece consigo mesmo, com o outro e com o conhecimento.



Compreender o professor em sua inteireza implica ir além das práticas observáveis e das metodologias empregadas. É necessário enxergar as camadas subjetivas, sociais e epistemológicas que compõem sua identidade e influenciam sua atuação pedagógica. Ao olhar para o professor como sujeito que sente, interage e conhece, abrimos espaço para uma reflexão mais profunda sobre o que significa ensinar e aprender — especialmente no contexto da matemática, onde o saber assume, muitas vezes, um lugar de tensão e desafio.

Ao propor um estudo centrado na figura docente, buscamos discutir essas dimensões entrelaçadas da constituição do professor: seus medos e certezas, suas relações com os alunos e colegas, e, sobretudo, sua forma de se posicionar diante do conhecimento matemático e das decisões didáticas que realiza cotidianamente. Partimos, assim, de uma perspectiva que entende a identidade profissional como atravessada por aspectos psíquicos, sociais e epistemológicos — elementos que se entrelaçam na construção da relação ao saber e no modo como essa relação se manifesta ao longo da formação docente, seja ela inicial, continuada ou em serviço.

A partir dessa abordagem, tecemos reflexões sobre o uso da abordagem antropológica da relação ao saber e sobre o papel que a escala hierárquica em níveis de codeterminação exerce na constituição da relação ao saber matemático de professores dos anos iniciais do ensino fundamental. O foco recai, portanto, sobre a abordagem didática da relação ao saber, procurando evidenciar como a estrutura institucional, os espaços formativos e as interações escolares modulam essa relação e se traduzem em práticas pedagógicas concretas.

2. AS INTERFACES DA IDENTIDADE DOCENTE FRENTE À RELAÇÃO AO SABER

Utilizamos a definição de identidade docente de Sachs (2001, p.15): “[Identidade Docente] constitui o âmago da profissão docente. Ela proporciona um quadro de referência para os professores construírem as suas próprias ideias sobre



‘como ser’ professor, ‘como agir’ e ‘como compreender’ o seu trabalho e o seu lugar na sociedade”, como um fio condutor para desenvolver a tessitura desse trabalho.

Nela depreendemos que precisamos entender como se constitui essa identidade do docente mediante às relações que o professor enquanto sujeito está imerso: relação ao saber disciplinar, relação com sua profissão, relação com seus alunos, com seus colegas, com seu ambiente de trabalho, relação com as instituições que normatizam condutas e conteúdos, enfim a multitude de formas de assujeitamentos para se constituir enquanto pessoa.

A experiência como formadora de Matemática de professores do 5º ano do Ensino Fundamental, oportunizou vivenciar momentos ricos de trocas com professores que ensinavam Matemática, mas não eram especialistas na área, alguns deles só tinham a formação do magistério, mas cada um, diante da mesma pauta formativa, pertencentes ao mesmo grupo que lecionava naquele ano de escolaridade, e com os mesmos recursos disponíveis, estabeleciam, de modos distintos, uma relação ao saber matemático, uma relação com o ensinar, as interações com os seus alunos, o entrosamento com seus colegas professores, a sua relação com os materiais didáticos disponibilizados, e o convívio com a equipe gestora da escola e a Secretaria de Educação que ofertava esses momentos formativos.

No entanto, no exercício da função de formadores também percebemos em alguns momentos dos encontros de formação continuada a existência de carências em relação ao exercício da docência. Referimo-nos mais precisamente aos aspectos teóricos-metodológicos para o ensino de Matemática.

As pesquisas realizadas no Brasil e no exterior apontam lacunas teóricas, metodológicas e procedimentais no ensino de Matemática dos professores dos anos iniciais, tal como constatou SOUZA (2017). Deste modo, vislumbramos um panorama em que a relação ao saber matemático dos professores dos anos iniciais



do Ensino Fundamental vem arraigada de dificuldades na gestão dos processos de ensino e aprendizagem da matemática escolar.

Muitas das dificuldades às quais nos referimos, possivelmente, decorre da pouca carga horária nas matrizes curriculares dos cursos de licenciatura em Pedagogia que é destinada às práticas de ensino e didática da matemática, tal como sugere, por exemplo, as pesquisas de Curi (2005; 2008), Nacarato (2010), Almeida e Lima (2012), Costa e Poloni (2012) e Cavalcanti et al (2012; 2014); da escassez dos encontros de formação continuada (ofertado pelas secretarias de educação dos Estados e Municípios) como cogita Santos; Souza (2016, 2017) ou ainda da falta de mobilização dos docentes para fazer evoluir sua própria relação ao saber matemático (Souza, 2017), dentre outros possíveis fatores.

No entanto, outros estudos focam em concepções sobre o ensino de Matemática, implementação curricular, políticas de formação, aplicação de conteúdos específicos e lacunas didáticas e epistêmicas da formação docente. Essas questões são discutidas em pesquisas como as de Fiorentini (2008), Lopes et al. (2012), Silva et al (2022) e Silva e Oliveira (2023).

A relação ao saber matemático, imbuída nesse processo de mobilização do sujeito, denota uma relação epistêmica, que o sujeito estabelece consigo, com os objetos matemáticos, com os alunos, sendo que, para estes últimos, o professor reverbera sua relação ao saber, influenciando a forma como eles instituirão as suas relações diante dos mesmos objetos, conforme apontado nos estudos de Bernard Charlot (2000; 2001; 2005; 2013), Beillerot (2010), por exemplo.

Uma vez que a ligação estabelecida entre o sujeito-professor e os objetos de saber repercutem na instituição da relação ao saber pelos estudantes, a questão da relação ao saber do professor torna-se fundamental. Para Zanette e Stecanela (2019), compreendermos a relação do docente com o ensinar no âmbito da relação ao saber, implica gerar um entendimento sobre como o professor relaciona-se com



o ensino no cotidiano escolar, evocando os seus desejos, medos, anseios, incertezas, emoções, entre outros.

Além disso, acreditamos conforme apontado no estudo de Santos e Souza (2016, p. 7) que as pesquisas sobre a relação ao saber podem, ao focalizar o professor, os saberes necessários ao exercício da profissão e as relações estabelecidas entre eles no sistema didático, ofertar uma nova perspectiva das lacunas existentes entre o conhecimento matemático e a prática docente de não-matemáticos, tais lacunas apontadas neste estudo tem por objetivo analisar os reflexos da formação continuada na relação ao saber dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental foram definidas como “lacunas conceituais (o que ensinar), didáticas (como ensinar) e procedimentais (de que modo) apontadas pelos professores participantes”.

À conhecer, nos propomos mergulhar na discussão canônica da relação ao saber do ponto de vista da abordagem antropológica concebida nos estudos da Teoria Antropológica do Didático (TAD) por Yves Chevallard (1988/1989; 1992; 2002; 2009; 2015), que centraliza a problemática da relação ao saber não no sujeito, mas no saber.

Considera-se, portanto, que a relação ao saber de um dado indivíduo existirá no contexto de sua sujeição como sujeito de uma instituição, onde os saberes para existirem necessitam ser reconhecidos por uma instituição ou uma pessoa. Assim, nessa abordagem, existe uma relação institucional que determinará as condições do desenvolvimento da relação pessoal a partir de uma formação epistemológica.

Na tentativa de compreendermos como é estabelecida a relação institucional ao saber do professor figurando como um sujeito institucional, como apontado em Chaachoua e Bittar, 2019, p. 31: “Para descrever a relação institucional que condiciona a relação pessoal de um sujeito com um objeto do saber, a teoria propõe o modelo praxeológico. Este modelo foi então introduzido como uma resposta a uma



necessidade metodológica, a de descrever as relações institucionais” se faz necessário mapearmos a literatura científica com a finalidade de identificar os aspectos que já foram estudados sobre essa abordagem antropológica dentre as produções científicas que mencionam a TAD como seu foco de estudo e articulação.

Em Alves, Cavalcanti e Souza (2024, p. 225), encontramos o mapeamento dessas produções com as seguintes considerações:

Após apresentarmos os cenários da produção científica mapeada verticalmente no território de teses, podemos evidenciar que toda a produção acadêmica que gira em torno da TAD pode ser concentrada em análise percentual: 60% no uso da praxeologia da TAD na transposição didática de conteúdos nos livros didáticos; 20% no estado da arte de pesquisas sobre a TAD e 20% em estudo da formação docente a partir da TAD, sendo este último, um estudo focado na formação inicial do professor de Matemática no curso de licenciatura, deixando os demais professores que ensinam a disciplina aquém, além de também focar em um conteúdo a ser trabalhado de acordo a determinado modelo praxeológico, considerando os vieses da relação pessoal do estudantes em formação para docência e institucional para com o objeto do saber específico.

Diante desse cenário, torna-se evidente uma lacuna significativa nas investigações que tomam a TAD como referencial: a ausência de uma problematização mais profunda da relação ao saber dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, especialmente dos professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental.

Tal invisibilidade compromete a compreensão das dinâmicas formativas e das práticas docentes, uma vez que a relação ao saber constitui um eixo fundamental para entender como os saberes escolares são apropriados, ressignificados e mobilizados em contextos institucionais específicos. Assim, evidencia-se a necessidade de ampliar o escopo das pesquisas, incorporando análises que articulem a praxeologia com os elementos subjetivos e institucionais que permeiam a relação ao saber, sobretudo na formação e atuação de professores que, embora não sejam licenciados em Matemática, são responsáveis pelo ensino dessa disciplina nos primeiros anos da escolarização.



Em seguida, partimos da perspectiva dos assujeitamentos que o professor que atua nos anos iniciais do ensino fundamental se submete no estabelecimento da sua relação ao saber, perpassando por uma relação institucional ao saber, ao considerarmos que essas relações relativas ao indivíduo e instituição constituem o processo didático.

Ao focalizarmos na relação que estes professores estabelecem com o conhecimento matemático ao longo de sua vida em diversas instituições, permiti-nos evidenciar os fatores que influenciam ou impedem a mobilização dos saberes matemáticos na condução das suas aulas, e deste modo atingir o êxito almejado, que se materializa uma vez que, a eficácia do ensino obtém-se a partir do reflexo da produção da aprendizagem.

Em um movimento contrário ao reducionismo epistemológico-didático das produções científicas realizadas até o momento, este ensaio visa situar os níveis hierárquicos de codeterminação a partir de fatores (currículo, avaliações institucionais, etc.) que definem, comprometem, direcionam os processos formativos, e impactam a forma de como esses professores estabelecem sua relação ao saber matemático.

Na sua obra, Chevallard (2002, 2009, 2013, 2016) usa a escala dos níveis de codeterminação com o foco de localizar hierarquicamente o saber que percorre diversas realidades que fazem existir uma ecologia. Nós, contudo, buscaremos evidenciar quais os custos didáticos que o professor paga para fazer evoluir sua relação ao saber quando submetido às pressões institucionais.

Portanto, este apontamento nos traz novas visões para o trabalho, pois podemos considerar que ao desenvolver este estudo estamos tecendo uma aproximação da realidade dos professores, compreendendo a estruturação do ambiente do professor a partir dos níveis de codeterminação que hierarquizam a relação institucional ao saber matemático estabelecida por estes e os seus



assujeitamentos nos processos de formação enquanto docente.

Dentro desta vasta produção científica, Chevallard (1988/1989; 1992; 2002; 2009; 2015) busca a compreensão das condições e restrições para difusão do saber matemático, e para tal, teoriza que a existência de um objeto de saber somente é validado se tiver situado em uma relação pessoal e/ou institucional estabelecida com um dado objeto constituinte do saber. Desta maneira, ele inicia o estudo da transposição didática justificado pela premissa das transformações que o saber sofre, para que o saber sábio seja traduzido em saber escolar.

De modo a aprofundar tal discussão, bem como uma complementação à teorização sobre a transposição didática dos objetos matemáticos, ele concebe a Teoria Antropológica do Didático (1992; 2002) definindo as quatro noções fundamentais da TAD aparecendo a relação ao saber matemático situada nas interações entre as noções, conforme afirma Souza (2017, p. 85):

De acordo com a TAD a relação ao saber matemático pode ser considerada uma relação pessoal de um indivíduo (X) com um objeto (O), ou ainda, uma relação institucional, de uma instituição (I) com um objeto (O), representada pela notação $RI(O)$. De modo equivalente ao que ocorre para um indivíduo (X), é possível estabelecer que um objeto (O) existe para uma instituição (I), pois (I) conhece (O) quando $RI(O) \neq \emptyset$. Assim sendo, (O) corresponde a um objeto institucional.

Desta forma, Cavalcanti (2015, p. 130), afirmará que um “objeto para existir necessita ter sua existência reconhecida por uma pessoa ou por uma instituição”. Em outras palavras, a instituição advém a assumir um entre-lugar que regula e passa a influenciar os modos como as pessoas que a integram devem agir, comportar-se e, até pensar, em função da necessidade de fazer parte daquela instituição, também passando a estabelecer relações institucionais com um determinado objeto.

Nesse contexto, tal compreensão é reforçada quando a própria noção de



instituição já deixa claro essa intenção de regulação, instaurando relações institucionais descritas através de um contrato institucional, no qual as praxeologias oficiais estão contidas. Logo, podemos afirmar que o modelo praxeológico é desenvolvido no intuito de descrever as práticas institucionais em torno de um saber que faz parte dessas relações, o que implica dizer que as praxeologias são imposições nesse contexto.

Em Chevallard (2002) encontramos também o levantamento de uma questão com relação ao estabelecimento de um indivíduo às múltiplas instituições, ao afirmar que o indivíduo se torna sujeito das instituições ao ocupar posições nas mesmas, acrescentando que, “de uma maneira geral, é por suas sujeições, pelo fato que ele é sujeito de uma multitude de instituições, que o indivíduo x se constitui em uma pessoa” (Chevallard, 2002, p. 2)

E dessa maneira, temos a compreensão da terceira noção fundamental apresentada, a de pessoa que consistirá na dupla formada por um indivíduo e o sistema de suas relações pessoais, moldadas pelas formas de assujeitamento às instituições em algum momento da sua história.

Isto posto, podemos passar a estabelecer a compreensão dos modos em que o professor assume o papel de sujeito de múltiplas instituições e passa a estabelecer uma relação institucional ao saber, a partir do seu pertencimento à tais instituições, bem como os objetos do saber validados pela mesma.

Aproximando-nos da realidade de forja da identidade docente, temos inicialmente, um fator estruturante: a Sociedade, que demanda a criação de mecanismos capazes de assegurar seu desenvolvimento e evolução. Como resposta a essa necessidade, surge a eleição democrática de um líder, o qual terá o poder de constituir um novo fator definidor das expectativas sociais quanto à educação: o Ministério da Educação (MEC).

Esse órgão do governo passa, então, a ser responsável por organizar um



programa educacional unificado, expresso por meio do Plano Nacional da Educação (PNE) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Essa base deverá ser implementada em sala de aula por todos os professores do país, funcionando como uma diretriz obrigatória para o ensino.

A validação desse programa se dá por meio de um novo fator de impacto no trabalho docente: as avaliações externas. Tais avaliações atuam como mecanismos balizadores do desempenho escolar, medindo não apenas a aprendizagem dos alunos, mas também servindo como critério para classificar “bons professores”. Nesse contexto, o papel das Secretarias Estaduais (SEE) e Municipais de Educação (SME) torna-se central, pois essas instituições podem utilizar os resultados dessas avaliações para fins de premiação social e até financeira aos profissionais da educação.

Além disso, as SEE e SME atuam diretamente na escolha, aplicação e fiscalização de outro fator fundamental: o Currículo. Este, por sua vez, orienta de maneira quase compulsória o trabalho do professor em sala de aula, influenciando até mesmo a seleção do livro didático — uma coleção elaborada para garantir a execução eficaz do currículo e a organização da produção do conhecimento.

Por fim, o professor, situado no centro dessa engrenagem, vê-se constantemente balizado, conduzido e monitorado por todos esses fatores. Em alguns contextos, sua autonomia profissional é podada por momentos formativos excessivamente direcionados, que o colocam na posição de mero executor de um modelo pré-estabelecido de ensino, frequentemente alheio à heterogeneidade e às especificidades da comunidade escolar em que atua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este ensaio procurou discutir como a relação ao saber matemático de professores dos anos iniciais se constrói na intersecção entre subjetividades, instituições e saberes. A partir da Teoria Antropológica do Didático (TAD), foi



possível evidenciar que essa relação não é isolada, mas tecida por uma rede de determinações sociais e institucionais.

Quando pensamos na relação pessoal de professores com a Matemática, podemos inferir que sua constituição passa por diversos fatores que contribuem para a percepção da matemática como um saber “para poucos”. Desde a primeira instituição social — a família — muitas vezes marcada por uma dificuldade estrutural no trato com esse conhecimento, até a instituição escolar, onde tais dificuldades podem ser mitigadas ou aprofundadas, observa-se a formação de uma relação que impacta profundamente as escolhas profissionais. Ser pedagogo, nesse contexto, pode carregar consigo um histórico de inseguranças com relação à Matemática, que reverberam no momento do ensino, influenciando diretamente a relação ao saber construída com os próprios educandos.

Ao abordarmos a construção dessa relação ao saber no âmago da docência, deparamo-nos com um professor que precisa construir sua identidade docente considerando essas inter-relações — os atravessamentos familiares, escolares, formativos e institucionais —, que influenciam e são influenciados por fatores psíquicos, sociais e didáticos ao longo da trajetória profissional. Esses elementos se articulam na constituição dos repertórios de práticas profissionais, na didática pessoal e na maneira como o conhecimento matemático é significado e ensinado.

Além disso, a organização da educação no Brasil, mediada por políticas públicas como o Plano Nacional de Educação e a BNCC, e operacionalizada por avaliações externas e orientações curriculares rígidas, conforma um sistema de codeterminação que molda o espaço de atuação docente. Nesse cenário, o professor é, muitas vezes, transformado em executor de prescrições curriculares, tendo sua autonomia reduzida em nome da padronização e da eficiência. Tais fatores impactam não apenas a prática pedagógica, mas também a forma como o saber matemático é percebido e experienciado no cotidiano escolar.



4º COLÓQUIO ALAGOANO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS

4 a 6 de junho de 2025
ISSN: 2764-9059

Reconhecer essa complexidade é essencial para pensar propostas de formação docente que não apenas transmitam conteúdos, mas promovam uma transformação profunda na relação ao saber, fortalecendo a identidade e a autonomia profissional dos professores e, conseqüentemente, ampliando as possibilidades de aprendizagem significativa para os estudantes.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M., LIMA, M. B. Formação inicial de professores e o curso de pedagogia: Reflexões sobre a formação matemática. *Ciência & Educação*, v. 18, n. 2, p. 451-468, 2012.
- ALVES, P. V. C.; CAVALCANTI, J. D. B.; SOUZA, L. S. S. Panorama da relação ao saber do professor nos estudos da TAD: mapeamento da produção científica brasileira no período de 2011 a 2021. In: RODRIGUES, C. M. L. et al. (org.). *Desafios da educação na contemporaneidade: formação de educadores numa sociedade em transição* [livro eletrônico]. Recife: Universidade Federal Rural de Pernambuco, 2024. p. 210–228.
- BEILLEROT, J. Saber e poder: o saber entre a dominação e a emancipação. In: CHARLOT, B. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 37–60.
- CAVALCANTI, J. D. B. A noção de relação ao saber: história e epistemologia, panorama do cenário francófono e mapeamento de sua utilização na literatura científica brasileira. 2015. 427 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências – Educação Matemática) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2015.
- _____; LIMA, I.; OLIVEIRA, M. L. A formação para o ensino de Matemática em cursos de Pedagogia no Agreste Pernambucano. In: *V EPEPE – Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco*, Garanhuns, 2014. *Educação e Desenvolvimento na perspectiva do Direito à Educação*.
- _____; et al. Algumas considerações sobre a Matemática e seu ensino na perspectiva de estudantes de um curso de Pedagogia. In: *Formação de professores: estratégias inovadoras no ensino de Ciências e Matemática*. Recife: UFRPE, 2012.
- CHAACHOUA, H.; BITTAR, M. A teoria antropológica do didático: paradigmas, avanços e perspectivas. *Caminhos da Educação Matemática em Revista/Online*, v. 9, n. 1, 2019.
- CHEVALLARD, Y. La TAD face au professeur de mathématiques. Communication au Séminaire DiDiST, Toulouse, 2009
- _____. Approche anthropologique du rapport au savoir et didactique des mathématiques. In: MAURY, S.; CAILLOT, M. (éds.). *Rapport au savoir et didactiques*. Paris: Éditions Fabert, 2003. p. 81–104.
- CURI, E. Análise de propostas presentes no material de Matemática de PEC-Universitário, à luz de resultados de investigações e teorias sobre formação de professores. In: NACARATO, A. M. (org.). *A formação do professor que ensina Matemática: perspectivas e pesquisas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- FIORENTINI, D. A pesquisa e as práticas de formação de professores de matemática em face das políticas públicas no Brasil. *Bolema: Boletim de Educação Matemática*, v. 21, n. 29, p. 43–70, 2008.
- SOUZA, L. S. S. Relação ao saber matemático de professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental: estudo exploratório no município de Cabo de Santo Agostinho. 2017. 380 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Departamento de Educação, Recife, 2017. Cotutela com Université Lumière – Lyon 2, Lyon, França.
- _____. A formação matemática de professores dos anos iniciais do ensino fundamental face às novas demandas brasileiras. *Revista Iberoamericana de Educación*, v. 37, p. 1–5, 2005.
- ZANETTE, C. R. S.; STECANELA, N. A relação do docente com o saber e com o ensinar. *Anais do Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade*, v. 13, n. 28, p. e13192804, 2019.