

Desenvolvimento do currículo através das práticas de formação docente

Curriculum development through teaching training practices

DOI:10.34117/bjdv7n1-523

Recebimento dos originais: 01/01/2021

Aceitação para publicação: 20/01/2021

José Ronaldo Melo

Doutor em Educação Matemática, Universidade Federal do Acre (UFAC)
Endereço: Rua Almirante Castro e Silva, 183 – Rio Branco Acre, CEP 69918-288
E-mail: ronaldo.ufac@gmail.com

RESUMO

Este artigo tem por objetivo apresentar os resultados de uma pesquisa desenvolvida com a comunidade de alunos e formadores de professores de matemática da Universidade Federal do Acre. Investigamos como essa comunidade aprende e transforma suas práticas, sobretudo seus discursos e saberes sobre formação de professores de matemática num contexto de mudanças curriculares. Utilizamos como fontes de informação e obtenção de dados a abordagem metodológica “biografias de histórias de vida”. Essas histórias foram analisadas a partir de uma aproximação da formação inicial e continuada do formador ao conceito de aprendizagem como participação em comunidades de prática. Essa análise foi, também, aprofundada a partir da perspectiva das relações de poder-saber presentes nos estudos foucaultianos. As histórias de vida situadas na comunidade e num contexto sócio político e cultural mais amplo constituíram-se em instrumento valioso, tendo proporcionado uma multiplicidade de informações e possibilidades de se perceber, analisar e compreender as práticas e a formação dos professores formadores em uma comunidade profissional voltada à formação de professores de matemática e que tem como referência outras comunidades.

Palavras-chave: Histórias de vida, Formação de professores, Comunidades de prática.

ABSTRACT

This article aims to present the results of a research developed with the community of students and trainers of mathematics teachers at the Federal University of Acre. We investigate how this community learns and transforms its practices, especially its speeches and knowledge about the formation of mathematics teachers in a context of curricular changes. We use as sources of information and obtaining data the methodological approach “biographies of life stories”. These stories were analyzed from an approximation of the initial and continuing training of the trainer to the concept of learning as participation in communities of practice. This analysis was also deepened from the perspective of the relations of power-knowledge present in Foucault's studies. The life stories located in the community and in a broader socio-political and cultural context were a valuable instrument, having provided a multiplicity of information and possibilities to understand, analyze and understand the practices and training of teacher educators in a professional community. geared towards the training of mathematics teachers and based on other communities.

Keywords: Life stories, Teacher training, Communities of practice.

1 INTRODUÇÃO

Com o objetivo de analisar e compreender como uma comunidade de formadores de professores de matemática aprende e transforma suas práticas e saberes sobre formação de professores de matemática, realizamos uma investigação com alunos e professores da Universidade Federal do Acre – UFAC, no período de janeiro de 2007 a dezembro de 2009. Inicialmente entrevistamos oito professores e aplicamos questionários a doze alunos do curso de Licenciatura em Matemática da mencionada instituição. A partir de entrevistas com cada professor estabelecemos outros momentos de diálogos com o objetivo de produzir uma história de vida de cada sujeito envolvido, na qual pudéssemos compreender as estratégias e ou mecanismos presentes em suas trajetórias de formação. Acreditávamos que, a partir das análises das trajetórias de formação desses sujeitos, pudéssemos compreender, de alguma forma, os motivos pelos quais eles se tornaram professores de matemática e conseqüentemente formadores de professores na universidade, assim como apontassem indícios de como aprendem e transformam suas práticas, sobretudo seus saberes e discursos, sobre formação de professores.

A partir das informações constantes nos questionários respondidos pelos alunos, das entrevistas iniciais com os formadores, e dos diálogos que mantivemos com eles 2 em diversas ocasiões, produzimos de acordo com a perspectiva de narrativa defendida por Goodson e Sikes (2001) e Goodson (2005), as histórias de vida de cada professor. Com essas informações produzimos as primeiras reflexões e análises sobre como se mobilizam e constituem-se as práticas e as aprendizagens presentes na comunidade estudada, bem como se manifestam as possibilidades de transformação dessas práticas gerando novas aprendizagens. Assim, a partir dessas análises, sentimos a necessidade de aprofundar nossa investigação aproximando as descrições de práticas e aprendizagens dos formadores, manifestadas em suas histórias de vida, ao conceito de comunidade de prática de Lave e Wenger (1991) e da aprendizagem como participação em comunidades de prática de Wenger (2001).

Entendemos, com base em Barton (2005), que o ponto de partida para a ideia de comunidade de prática é aquele segundo o qual as pessoas costumeiramente se agregam em grupos para desempenhar atividades na vida cotidiana. Tais grupos podem ser vistos como distintos das estruturas formais desses domínios. Eles se caracterizam por três aspectos. Em primeiro lugar, os membros interagem uns com os outros de várias maneiras,

às quais Wenger (2001) refere-se como (de) engajamento mútuo. Em segundo lugar, eles têm um propósito comum, o qual é referido como empreendimento comum. Em terceiro, eles expressam suas identidades como membros do grupo.

Neste contexto, compreendemos que “a aprendizagem é um fenômeno social que acontece mediante participação ativa em práticas de comunidades sociais e construção de identidades com essas comunidades” (FIORENTINI, 2009). Contudo, dada, em nossa visão, o pouco aprofundamento da mencionada teoria para análise das relações de poder-saber presentes nas histórias de vida dos sujeitos da comunidade estudada, analisamos essa dimensão a partir da perspectiva foucaultiana, a qual se mostrou de grande relevância, fundamentalmente no que diz respeito a como se pensar a formação de professores de matemática no contexto atual.

2 ASPECTOS METODOLÓGICOS: HISTÓRIAS DE VIDA

O método biográfico ou de histórias de vida tem sido amplamente utilizado no campo da pesquisa educacional. Segundo Seixas (1997), ele foi introduzido nas ciências da educação em 1980, por meio do livro *Vidas das Histórias de Vida* de Gaston Pinau. A partir desse evento, muitas pesquisas têm sido realizadas, fundamentalmente com relação à profissão e à carreira docente, representando possibilidades de inovação. Goodson (1995), ao investigar professores através de suas narrações de vida e suas relações no ambiente sociocultural, concluiu que o estilo de vida dos professores dentro e fora da escola e suas identidades e culturas têm impacto sobre a prática educativa. Assim, em consonância com os objetivos deste estudo, buscaremos nas narrativas de histórias de vida dos sujeitos elementos que possam nos ajudar a compreender a questão central deste estudo: como uma comunidade aprende e transforma suas práticas e saberes sobre formação de professores de matemática?

Seguindo o que recomendam Goodson (1992), Goodson e Sikes (2001) e Goodson (2006), realizamos entrevistas semiestruturadas com oito dos doze professores do curso de Licenciatura em Matemática da UFAC. Essas entrevistas foram previamente agendadas através de contato pessoal, ocasião em que entreguei aos sujeitos uma carta de apresentação na qual constavam uma breve apresentação dos pesquisadores, a questão e os objetivos da pesquisa, bem como uma descrição dos procedimentos a serem adotados até a produção do texto final, podendo culminar com a autorização desse texto apresentado como uma história de vida do professor a ser utilizada para divulgação de pesquisa sobre formação de professores. Em anexo a essa carta foi entregue também um roteiro para que

fosse lido antes da realização da entrevista e para que os professores pudessem utilizá-lo, caso 3 preferissem, como uma sequência, no momento da realização da entrevista. Explicamos que aquela primeira entrevista tinha como objetivo o início da produção de uma história de vida e que, a partir dela, poderíamos realizar outras entrevistas ou conversas na medida em que emergissem pontos de diálogos que entrevistador e entrevistado considerassem relevantes para a compreensão do objeto de estudo proposto. Informamos também que documentos e outros depoimentos poderiam ser utilizados com o objetivo de passar as histórias de vida por eles contada para uma história de vida na qual pudéssemos vislumbrar o contexto mais amplo.

No dia marcado para as primeiras entrevistas, perguntamos a cada um deles se tinham feito uma leitura prévia do material que lhes fora entregue. Todos informaram que sim. Explicamos que eles poderiam, durante a gravação, ficar à vontade para falar do que julgasse necessário, pois, durante o processo de construção de redação das narrativas de histórias de vida, o que não fosse considerado adequado poderia ser suprimido ou (res)significado. O tempo de gravação variou de 38 minutos a 2 horas e 55 minutos, e procuramos não intervir na exposição de cada um. Assim, o tempo foi sendo delimitado pelo grau de inibição ou de desinibição de cada entrevistado.

A ideia de começar as entrevistas pelas lembranças da infância e da juventude proposto no roteiro apresentado pareceu desafiadora para eles. No geral, à medida que o tempo ia passando, o estranhamento com relação à gravação e ao roteiro de entrevista foram reduzidos e a conversa fluiu, principalmente através de um conjunto de detalhes sobre suas vidas na infância e na adolescência e sobre seus percursos de formação.

Após a realização das entrevistas, passamos a transcrever os arquivos de voz e realizar uma primeira textualização, momento em que já introduzimos alguns elementos interpretativos. Para isso, procuramos seguir o roteiro que fora proposto na ocasião da entrevista, buscando apoio em Goodson (2006) no que se refere à triangulação entre histórias de vida (degravação do arquivo de voz), documentos disponíveis no ambiente do curso e outras fontes de informação, como depoimentos e conversas informais realizadas durante nossos anos de convivência, no sentido da produção das histórias de vida. Assim, após a segunda textualização, apresentamos aos participantes o que tinha produzido e pedimos para que eles apontassem convergências e divergências, se fossem o caso, bem como retirassem ou acrescentassem o que julgassem pertinente. Num segundo momento, voltamos a nos encontrar, ocasião em que eles nos devolveram a textualização com algumas observações no próprio texto. Essas observações foram lidas atentamente, e em

seguida, conversamos sobre elas. Discutimos, então, sobre alguns pontos que julgávamos que deveriam ser aprofundados. Após essa conversa, foi produzido um novo texto onde foram preservadas as características da triangulação.

As conversas informais que se intensificaram a partir da primeira entrevista contribuíram, também, para que pudéssemos realizar com mais objetividade uma textualização referente ao percurso de formação de cada professor. Por fim, apresentamos, para eles, o novo texto que, após uma leitura, se manifestaram favoráveis à utilização de suas histórias de vida para fins de pesquisa, autorizando-as por escrito.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

As histórias de vida dos formadores de professores da comunidade de prática do curso de licenciatura em Matemática da Ufac, assim como os demais documentos e as perspectivas teóricas adotadas, possibilitaram um conjunto de reflexões sobre o campo de formação e atuação profissional do professor formador de professores de matemática para Educação Básica. Isso nos permitiu a compreensão de que a constituição desse profissional foi predominantemente técnico-científica.

Essa formação foi realizada, basicamente, em 4 cursos de graduação e em programas de pós-graduação, nos quais, como apontou Gonçalves (2000), não tiveram oportunidades para refletir sobre a própria prática, tampouco passaram por experiências que, de algum modo, pudessem contribuir efetivamente para seu desenvolvimento profissional como formador de professores de matemática para a Educação Básica. Assim, a constituição de outros saberes requeridos para o campo de formação do formador - que envolve articulações entre saberes técnico-científicos, saberes pedagógicos e saberes da experiência - acontecem, conforme evidenciam as narrativas de histórias de vida dos sujeitos deste estudo, a partir do engajamento e efetiva participação no campo de formação durante sua prática como formador.

Esse processo informal, que chamamos também de formação continuada ou de desenvolvimento profissional, apontou para possibilidades de analisar a formação do formador no contexto de sua atuação profissional. Para isso, foi de fundamental importância a interlocução com diversos pensadores do campo filosófico e educacional. Esses pensadores tem atentado para uma diversidade de questões e dilemas postos como desafios para o formador e para os pesquisadores que vem se debruçando sobre este tema. Assim, procuramos aproximar aspectos do processo de constituição de saberes que, de alguma forma, são resultantes desses dilemas e desafios e que são considerados

fundamentais para a formação do formador com alguns aspectos manifestados nas ideias e perspectivas desses pensadores.

Consideramos nossa questão investigativa fortemente relacionada com os processos de constituição do professor formador, com as mudanças curriculares e do próprio projeto político pedagógico do curso de Matemática, espaço de prática dos protagonistas desta pesquisa. Isso nos remeteu ao processo de investigação de constituição de saberes da prática curricular dos professores formadores, os quais influenciam diretamente na formação dos futuros professores da Educação Básica.

Nesse contexto, observados os discursos proferidos pelos sujeitos nas narrativas de histórias de vida, notadamente em relação aos modos de engajamento às práticas postas em funcionamento através do currículo praticado, percebemos que os processos de mudança podem fortalecer a produção de ambientes mais sensíveis à participação e à transformação. Além disso, pode favorecer a luta por espaços, manifestações de ideias e possibilidades de aprendizagens. Pois, se é nas práticas curriculares no interior de um curso de formação docente que se constituem os sujeitos professores e formadores, então é mediante análise dessas práticas que podemos vislumbrar possibilidades de compreensão do processo de formação, tanto dos formadores quanto dos professores que estes formam.

Como fonte de informações para produção e análises das narrativas (histórias de vida), a perspectiva goodsoniana nos pareceu mais adequada para compreender como os participantes se constituíram formadores e contribuíram para o desenvolvimento de sua comunidade. Fundamentalmente, essa abordagem apresentou-se como de grande valia na constituição de informações materializadas em enunciados e discursos que apontaram possibilidades de descrição das práticas mobilizadas no ambiente formativo.

As narrativas dos professores permitiram num primeiro momento uma reflexão sobre os saberes que se apresentam como próprios do campo de formação do formador. Os percursos de formação de cada sujeito pareceram conectados por uma teia de relações, evidenciando uma complexa e contraditória forma de atuação coletiva. Isso parece ser mediada pela luta em confrontar, conformar ou transformar aspectos relacionados às demandas estabelecidas ou requeridas no seio da comunidade de formadores, que sugere materializa-se no desenvolvimento do currículo, tanto dos formadores como dos alunos em processo de formação.

Como acentua Bourdieu (1990), isso representa o espaço social de dominação e de conflitos, que se desenvolvem a partir das regras de organização e de hierarquia social,

como num jogo, onde o indivíduo age ou joga segundo sua posição social num espaço delimitado, onde acontecem as lutas entre as várias disciplinas e o academismo dos professores.

A abordagem metodológica de histórias de vida caracterizou-se como um instrumento valioso de diálogos e aprendizagens tanto para o pesquisador quanto para os pesquisados, enriquecendo o ambiente de atuação dos professores do curso de Matemática da UFAC, trazendo novos dilemas e desafios para uma possível reforma no projeto pedagógico do curso. Indicando, fundamentalmente, a necessidade de se levar em conta as práticas dos formadores e o que eles pensam sobre o ensino de matemática e sobre sua própria formação.

Contudo, para os objetivos desta pesquisa, foi necessário compreender de modo mais sistemático como a comunidade de formadores de professores aprende e transforma suas práticas sobre formação de professores de matemática. Para isso fizemos uso das narrativas de histórias de vida, tanto como modo de refletir, relatar e representar as experiências de vida dos formadores, produzindo sentido ao que são, fazem, pensam, sentem, quanto como modo de analisar essas narrativas, isto é, como um modo especial de interpretar e compreender a comunidade de formadores de professores da UFAC, levando em consideração a perspectiva e interpretação de seus participantes e suas relações de poder (FREITAS; FIORENTINI, 2007).

Ao analisarmos as narrativas de histórias de vida, procuramos situá-las num contexto mais amplo, que, no percurso da pesquisa, se configurou através da possibilidade de aproximação do modo de engajamento e participação da comunidade de professores formadores ao conceito de comunidade de prática concebida por Lave e Wenger (1991) e da teoria social de aprendizagem desenvolvida posteriormente por Wenger (2001). Intensificando essa análise a partir de alguns aspectos presentes na filosofia social de Michel Foucault, notadamente nas relações de poder-saber que, de muitas maneiras, pareceram abrir um novo e vasto campo de possibilidades para se pensar os saberes constituídos no campo de formação do formador.

Considerando a formação continuada do professor formador, em termos de saberes voltados à docência e à formação de professores, a caracterizamos como informal, pois realizou-se mediante aprendizagem como participação efetiva em uma comunidade de prática (LAVE e WENGER, 1991; WENGER, 2001), isto é, a dos formadores de professores de matemática da UFAC. Essa participação efetivou-se mediante engajamento dos sujeitos ao campo de formação docente que se manifestou, primeiramente, através da

possibilidade do vir a ser professor na Educação Básica, e posteriormente, de vir a ser professor no curso de Licenciatura em Matemática, tornando-se, então professor formador de professores.

O vir a ser professor e formador evoca as aprendizagens e experiências do passado e do presente e o que é considerado relevante para este campo de atuação é mobilizado, potencializado e posto em funcionamento no processo de constituição da profissão docente. No entanto, a necessidade de aperfeiçoamento e de uma melhor qualificação é manifestada a partir da procura de uma formação que, do ponto de vista formal, acontece em programas de pós-graduação e, do ponto de vista informal, acontece na atuação e participação do formador durante o exercício profissional. Cabe destacar que ambas as formas de qualificação (formal e informal) são consideradas importantes, à medida que, para além da constituição de saberes, é durante a formação inicial e continuada que o formador estabelece relações com suas comunidades de referência (dos matemáticos, dos educadores matemáticos, dos educadores em geral).

Como mostram as narrativas de histórias de vida, o grau de intervenção no processo formativo e a forma de participação têm as marcas dessas comunidades de referência, sobretudo em relação às práticas das práticas postas em funcionamento no interior de cada comunidade de referência. No campo de formação do formador de professores de matemática, embora, de alguma forma, esse formador receba influências de outras comunidades, é predominante a visão de formação vinculada à comunidade dos matemáticos. Nesse aspecto, parece de fundamental importância olhar para as proposições contidas nas ideias que fundamentam a teoria social da aprendizagem de Wenger (2001) e, na condição de professor, formador e pesquisador, buscar incentivar, promover e desenvolver modos de compreensão acerca de como se produzem aprendizagens que reflitam também outras perspectivas, possibilitando interlocução com as práticas de outras comunidades, colocando essas aprendizagens no contexto das nossas próprias experiências de participação no mundo. Buscando compreendê-las como parte de nossa natureza humana e como um fenômeno social que reflete nossa natureza social como seres humanos capazes de conhecer. Com relação a esses propósitos, a teoria social de aprendizagem de Wenger se revelou de grande valia para a análise das narrativas de histórias de vida dos sujeitos desta pesquisa.

A potencialidade dessa teoria evidenciou-se à medida que essas narrativas fizeram emergir aspectos considerados importantes e que foram revelados no percurso de formação desses sujeitos, mostrando a importância da afiliação a uma configuração social,

onde empreendimentos se definem como valiosos e a participação pode ser reconhecida como competência. Essa teoria também apontou para a importância de uma aprendizagem vinculada à produção de significados, relacionados ao campo de atuação do professor formador, e que se manifesta a partir das diferentes formas de mobilização dos recursos históricos e sociais produzidos e compartilhados em ação, onde se torna possível aprender fazendo.

Por fim, as narrativas de história de vidas possibilitaram uma reflexão do modo como os professores se constituem como formadores, através de suas histórias e de suas aprendizagens que apontam para a constituição de identidades. Contudo, para além das possibilidades apontadas, consideramos relevante um estudo sistemático sobre as relações de poder presentes nas formas de engajamento, na prática e no repertório cultural compartilhado e desenvolvido na comunidade de prática estudada. Isso porque, neste caso, os aspectos mencionados se mostraram como estruturante para a constituição dos saberes mobilizados pelos sujeitos formadores e que do ponto de vista da teoria social de aprendizagem como participação em comunidade de prática parece não ter sido considerado de grande relevância. Assim, procuramos compreender como uma comunidade aprende e transforma saberes sobre formação de professores para a Educação Básica, levando em consideração alguns aspectos presentes nas relações de poder-saber presentes nos estudos foucaultianos. Esse empreendimento possibilitou um aprofundamento nas reflexões e análises sobre como se constituem os saberes dos professores formadores e de quais práticas eles estão assujeitados. Identificou, também, alguns elementos que se caracterizam como fundamentais para a constituição dos saberes que se fazem presentes nos percursos de formação dos professores. Abriu um universo de possibilidades para se pensar a formação do professor de matemática.

A análise dos discursos presentes nas narrativas dos sujeitos possibilitou a compreensão de um conjunto complexo de práticas que são postas em funcionamento no campo educacional, como um todo e em particular no campo de formação do formador. No exercício desse conjunto de práticas se materializam a formação continuada formal e informal. A primeira perpassa pela graduação e por programas de pós-graduação e a segunda se faz presente, com maior intensidade, no ambiente de atuação do formador que se manifesta através de empreendimentos pessoais, planejamento e de efetiva participação no processo formativo. Neste espaço de formação, que caracterizamos nesta pesquisa, como espaço e lugar onde acontece a formação do formador, articulam-se e criam-se verdades sobre os sujeitos constituindo-os dentro de padrões sociais, espaciais e temporais

específicos. Isso acontece através de processos disciplinares que, de acordo com os estudos foucaultianos, percorreram longos caminhos para que se chegassem à posição que ocupam atualmente, sendo parte integrante e fundamental do processo de institucionalização e criação de uma sociedade disciplinar.

Esse processo contou com técnicas de disciplinamento do corpo e da alma, visando atingir não só o indivíduo, mas todos os sujeitos e espaços que possam estar sendo ocupados pelos sujeitos sociais e tem como tendência a permanente busca de uma homogeneização. No entanto, esses processos, como mostram as histórias de vida, parecem não conseguir apagar as diferenças existentes entre os sujeitos, pois distintas formas de se relacionar com as muitas formas de disciplinamento são postas em ação pelos coletivos e pelos indivíduos, permitindo que, de algum modo, esses tomem outros caminhos e exerçam, mesmo que de forma provisória, sua liberdade de tomar também outras tramas sociais como verdadeiras. Em nosso caso, percebe-se que esse processo fica concretizado no currículo do professor formador através das lutas em procurar instituir determinados regimes de verdade pautados na lógica disciplinar. Essa lógica, de algum modo, dispõe, exclui, inclui, afasta, estabelece limites, hierarquias e posições de sujeito, de acordo com distintos saberes em constantes tensões no interior dos jogos de forças estabelecidos dentro e fora do espaço acadêmico.

Nesse processo e tensionado jogo de saber, quem tem o poder de argumentar e de dar as diretrizes do olhar daquele que ensina e que aprende parece determinar as condições e os modos de produção dos próprios sujeitos. Essa lógica disciplinar parece também estabelecer uma forma de se estar no mundo, e o currículo parece ser produzido como dispositivo por onde tal forma pode materializar-se nas ações e nos indivíduos, onde cada um pode se tornar duplamente um sujeito: sujeito enquanto objeto de si mesmo e sujeito enquanto sujeitável ao poder disciplinar.

Assim, como denotam Lopes & Guedes (2008), o sujeito assujeitado pode ser narrado e identificado pelo outro e por si próprio, a partir de diferentes posições sociais que trazem consigo marcas que permitem o estabelecimento de traços de identidades. Foucault (2007) ajuda a compreender as relações com a verdade, afirmando que a verdade é coisa deste mundo. Portanto, parece que não nos cabe apenas olhar para os enunciados explícitos nas narrativas de histórias de vida dos sujeitos, buscando se estas conformam uma verdade ou não sobre os professores formadores, o currículo acadêmico e o desenvolvimento profissional desses formadores submetidos a sua própria lógica de formação e confrontada com possíveis maneiras de ver essa formação. Seja através do que

prescreve a legislação, seja através dos diferentes olhares de outras comunidades de formação. Mas interessa procurar saber as razões possíveis que podem estar contribuindo para que combinações enunciativas gerem verdades sobre os professores formadores e suas relações com os processos de constituição de saberes que se fazem presentes no ambiente formativo como um todo.

Interessa saber também como tais verdades foram criadas, que efeitos produziram e como se pode alterá-las para que, de alguma forma, seus efeitos possam ser alterados. Entretanto, estamos convencidos que o aprofundamento dessas questões deve fazer parte de um projeto muito mais abrangente, onde espaços, tempos e recursos possam ser mobilizados. Somos conscientes, também, das limitações metodológicas apresentadas pelas narrativas de histórias de vida, no que diz respeito à sua eficiência como fontes de informação para análise de discursos que constituem práticas numa perspectiva foucaultiana.

Por outro lado, é possível apontar que o aprofundamento da análise do que vemos nos enunciados e no currículo do professor formador é condição indispensável para a constituição de saberes que possibilitem uma compreensão das práticas mobilizadas por esse professor formador através de sua atuação dentro do campo de formação, instigando-os a exercer sobre si mesmos uma autocrítica de suas ações.

Tendo como referência os enunciados, os discursos e as práticas materializadas no currículo, podemos dizer que a formação do formador necessita ser pensada como um dispositivo que, ao se ocupar com os mínimos detalhes postos no campo de atuação, extrapola a dimensão das disciplinas - vistas como grade curricular - para abarcar uma complexa rede de relações que acontecem de forma prevista e não prevista pela instituição acadêmica. Tal rede de relações é forjada em meio a enunciados e discursos constituintes de campos de saber inscritos em regimes de verdades distintos, que fazem emergir e possibilitar o surgimento de verdades muito ou nada questionadas por aqueles que estão enredados no próprio regime.

Fazer emergir tais regimes possibilita ver que os saberes estão fundamentalmente relacionados a um contexto mais amplo, em que o professor formador trabalha com as ferramentas presentes em seu campo de formação, porém, seu saber extrapola os limites de sua profissão para compor uma forma de organização e distribuição de práticas de formação.

Nas histórias de vida, são visíveis os discursos que constituem as formas de os formadores olharem e descreverem o processo de aprendizagem de seus alunos, e que, no

geral, estão amparados pelos mais variados campos de saberes que congregam todo um tecido social. Contudo, uma possibilidade de compreensão que se apresentou na análise dos discursos dos professores formadores, tendo como referência os estudos foucaultianos, indica, de certa forma, que o currículo praticado nas instituições formadoras é sempre construído cotidianamente por todos que o compõem. Assim, pode-se ver a impossibilidade de um mesmo currículo em diferentes instituições de ensino, por mais que, no âmbito da legislação educacional, o que esteja prescrito seja o mesmo. Nesse processo de construção do currículo, os sujeitos deixam suas crenças e suas marcas e, neste contexto, sujeitos diferentes produzem marcas diferentes.

Assim, os discursos que os professores formadores fazem circular produzem efeitos e verdades que ultrapassam os domínios da sua atuação e se disseminam no espaço acadêmico, constituindo o olhar e as práticas dos alunos em processo de formação. Indicando que, apesar de todos os outros discursos que circulam no campo formativo, faz-se necessário, principalmente para quem se dedica à pesquisa e à formação, provocar deslocamentos a partir de outros espaços e lugares. Isso possibilita lançar outros olhares em relação ao professor formador e à sua formação, abrindo também a possibilidade de introdução no ambiente de formação de outras leituras, outras experiências, outros currículos, outras práticas pedagógicas que, de algum modo, possam efetivamente contribuir para formação do docente que a sociedade parece exigir.

Em particular, no ambiente acadêmico, isso pode acontecer através da participação e das reflexões permanentes que, de algum modo, venham a contribuir com possíveis proposições de mudança das práticas dos formadores e, em consequência, nos projetos políticos pedagógicos dos cursos de licenciaturas.

4 CONCLUINDO

Para além dos objetivos iniciais deste estudo, as histórias de vida dos professores formadores, assim como as perspectivas teóricas adotadas, contribuíram, de um lado, para promover uma multiplicidade de possibilidades de se pensar a formação do formador e, de outro, para constituir um recurso valioso para as reflexões, análise e compreensão das práticas dos sujeitos pertencentes à comunidade estudada e que têm como referência as práticas de outras comunidades. Os resultados deste estudo apontam alguns 9 caminhos de como os professores formadores são histórica e socialmente constituídos a partir dessas e nessas práticas, ocupando uma dupla posição: de sujeito enquanto objeto de si mesmo e de sujeito enquanto sujeitável ao poder disciplinar. Além disso, conforme já verificamos

em Melo (2010), foi possível perceber que o currículo praticado nas instituições formadoras é de algum modo construído cotidianamente por todos que o compõem, e nesse processo, os sujeitos evidenciam suas crenças e deixam também suas marcas. Assim, os discursos que os professores formadores fazem circular parecem produzir efeitos e verdades que ultrapassam os domínios da sua atuação e se disseminam no espaço acadêmico, constituindo também o olhar e as práticas dos alunos em processo de formação, indicando que, apesar de todos os outros discursos que circulam no campo formativo, faz-se necessário para nós, enquanto pesquisadores e professores formadores, encarar o desafio de provocar deslocamentos que, a partir de outros espaços e lugares, possibilitem lançar outros olhares em relação ao professor formador e sua formação, abrindo também a possibilidade de introduzir, nas práticas de formação docente, outras experiências, outros currículos, outras estratégias formadoras que, de algum modo, possam efetivamente contribuir para mudança da qualidade da formação do professor de matemática.

REFERÊNCIAS

- BARTON, David & TUSTING, Karin. *Beyond Communities of Practice - Language, Power and Social Context*. Cambridge University Press, 2005.
- BOURDIEU, Pierre. *O campo Intelectual: um mundo a parte*. São Paulo, Brasiliense, 1990.
- FIORENTINI, D. et al (Org.). *Práticas de Formação e de pesquisa de professores que ensinam matemática*. Campinas – SP, Mercado das Letras, 2009.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007.
- FREITAS, M.T.M.; FIORENTINI, D. As possibilidades formativas e investigativas da narrativa em educação matemática. Itatiba – SP: Revista Horizontes. Vol. 25, nº 1, p. 63 – 71, jan/jul. 2007.
- GONÇALVES, T. O. *Formação e desenvolvimento profissional de formadores de professores: o caso dos professores de matemática da UFPA*. Tese de doutorado em Educação: Educação Matemática. SP: FE/Unicamp, 2000.
- GOODSON, I. F. “Dar Voz ao professor: As histórias de vida dos professores e o seu Desenvolvimento” IN NÓVOA, A. *Vidas de Professores*. Portugal: Porto Ed.,1995.
- _____, I. F. *Currículo, Narrativa e o Futuro Social*. Artigo traduzido por Eurize Caldas Pessanha e Marta Banducci Rahe – UFMGS, 2006.
- GOODSON, I. F. & SIKES, P. *Life history research in educational settings: Learning from lives*. Buckingham: Open University Press, 2001.
- LAVE, Jean.; WENGER, E. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- LOPES, Maura Corcini e GUEDES, Betina Silva. *Maquinaria escolar: discursos que inventam verdades sobre os alunos surdos*. Porto Alegre - UNISINOS, 2008.
- MELO, J. R. *A formação do formador de professores de Matemática no contexto das mudanças curriculares*. Tese de doutorado em Educação: Educação Matemática. SP: FE/Unicamp, 2010.
- SEIXAS, Paulo Castro. *O método biográfico na formação de professores: uma análise crítica*. Braga, 1997.
- WENGER, E. *Comunidades de prática: Aprendizaje, significado y identidad*. Barcelona, Paidós, 2001.