

**A Construção de Subjetividades Profissionais na
Formação Inicial de Professores de Matemática(s):
Afirmando Posições Decoloniais contra Discursos de
Subalternização da Profissão Docente**

**The Construction of Professional Subjectivities in Pre-
Service Mathematics Teachers Education: affirming
Decolonial stances against discourses of Subalternization
of the Teaching Profession**

Victor Giraldo¹

Diego Matos²

Wellerson Quintaneiro³

RESUMO

Este artigo discute desdobramentos de uma pesquisa de doutorado, tendo como objetivo investigar a construção de subjetividades sobre a profissão docente durante a formação inicial de professores de matemática(s), em diálogo com a proposição de uma releitura decolonial da literatura sobre formação de professores. A produção de dados empíricos foi realizada com estudantes da licenciatura em matemática de uma universidade pública federal do Rio de Janeiro, a partir de narrativas sobre suas experiências com matemática(s) na escola e na licenciatura e de grupos focais que promoveram uma discussão sobre as experiências relatadas. Os dados indicam um discurso que constrói subjetividades profissionais docentes no âmbito da colonialidade. A conscientização dos participantes

¹ Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). E-mail: victor.giraldo@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2246-6798>.

² Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). E-mail: diego.matos@uniriotec.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7208-3226>.

³ Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro (CEFET-RJ). Programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). E-mail: profmatwellerson@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8723-0033>.



sobre esse discurso viabilizou a consolidação de posições de insurgência contra sua naturalização na futura prática docente, apontando caminhos para a produção de subjetividades não subalternizadas.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de Professores de Matemática. Decolonialidade. Subjetividades Profissionais Docentes.

ABSTRACT

This paper discusses developments of a doctoral research, aiming to investigate the construction of subjectivities on the teaching profession along pre-service mathematics teachers' education, in articulation with the proposition of a decolonial rereading of the literature on teachers' education. The empirical data production was carried out with students from the mathematics teachers' education undergraduate program at a public university in Rio de Janeiro. These data included narratives about their experiences with mathematics at school and at undergraduate level and focus groups that promoted discussions about the reported experiences. The results indicate a discourse that builds professional teaching subjectivities within the scope of coloniality. The participants' awareness of this discourse allowed the consolidation of insurgency positions against their naturalization in future teaching practice, bringing about ways for the production of non-subordinate subjectivities.

KEYWORDS: Mathematics Teachers Education. Decoloniality. Teachers' Professional Subjectivities.

Introdução

Diante da desarticulação entre formação docente e futura prática profissional na escola básica, a literatura de pesquisa sobre formação de professores tem apresentado uma agenda de investigação que demarca o reconhecimento de uma epistemologia própria para o conhecimento disciplinar de conteúdo, mobilizado na prática (SHULMAN, 1986; BALL; THAMES; PHELPS, 2008), fortalecendo um debate que visa à proposição de caminhos para a afirmação da profissionalização docente (TARDIF, 2000; NÓVOA, 2009). Entretanto, determinadas abordagens sobre os saberes docentes podem sugerir uma lógica prescritiva e normativa de competências para a prática profissional na escola básica, esgotadas em construções individuais de saberes necessários ao ensino. Nóvoa (2017) reforça essa percepção ao criticar a vulgarização de listas de conhecimentos, capacidades e atitudes baseadas no pressuposto de que seria possível prescrever, *a priori*, um conjunto de “qualidades” que definem o futuro profissional docente.

Perspectivas semelhantes em pesquisas sobre formação de professores podem reforçar uma concepção normativa sobre a atividade docente, consolidando uma agenda de investigação na qual “os pesquisadores se interessam muito mais pelo que os professores deveriam ser, fazer e saber do que pelo que eles são, fazem e sabem realmente” (TARDIF, 2000, p. 12). Consideramos que esse panorama expõe brechas na literatura sobre formação de professores que revelam paradoxos entre uma intencionalidade afirmativa da condição socioprofissional do professor e determinadas ações investigativas excludentes, que desconsideram as subjetividades do professor da escola básica em suas pesquisas.

Para Tardif (2000), ao apresentar discursos distantes dos atores e dos campos de pesquisas investigados, essa concepção normativa, presente em algumas pesquisas em ciências da educação, revela traços de uma visão sociopolítica do ensino, na qual os professores estiveram inseridos historicamente, como corpo da Igreja ou do Estado, a serviço de causas maiores e exteriores a eles. Em nossa interpretação, essa percepção do autor amplia o entendimento sobre o papel político da agenda de pesquisa sobre a formação de professores ao evidenciar que a condição socioprofissional do professor está, historicamente, relacionada a mecanismos de poder implícitos, aos quais as práticas formativas podem estar submetidas ou contribuir para sua naturalização. Para situar a reflexão sobre a construção de subjetividades profissionais docentes no contexto político da formação inicial de professores de matemática(s)⁴, trazemos a própria voz do professor em formação na licenciatura.

Leandro: Me senti muitas vezes o mais burro da turma porque não conseguia aprender na mesma velocidade dos outros; [...] eu, que era um aluno promissor no ensino fundamental e médio, havia me tornado [na licenciatura] um descompromissado, preguiçoso e burro. Afinal, “é fácil ver que...”; “é óbvio que...”, “é trivial!”. São frases e conceitos arrotados pela maioria dos professores e alunos do Instituto de Matemática. Me sentia sozinho, incapaz e desmotivado. Eu que sempre tive o sonho de ser professor, estava quase certo que havia errado na escolha da profissão.

As palavras de Leandro, participante do estudo empírico que apresentaremos neste artigo, nos motivaram a redirecionar nosso olhar sobre a literatura de pesquisa para as subjetividades que são construídas pelos professores, durante seu desenvolvimento profissional na licenciatura em matemática. Conforme ilustrado no trecho acima, quando nos referimos à construção de subjetividades profissionais docentes, pretendemos evidenciar um movimento que relaciona as dimensões pessoais que compõem o *ser professor* com os discursos proferidos ao longo de seu percurso formativo, sobretudo incluindo um contexto político de formação docente que constrói a forma como os professores se percebem enquanto futuros profissionais. Nesse sentido, entendemos que a construção de subjetividades do professor de matemática(s) está relacionada às dimensões políticas que determinam

⁴ No decorrer do texto, utilizamos o termo “matemática(s)” para representar uma concepção plural do corpo de conhecimento referido, frequentemente, como “matemática”, considerando o dinamismo e a diversidade dos processos históricos e sociais que estabeleceram a produção do conhecimento matemático até os dias de hoje. Além disso, este termo demarca um posicionamento político, neste artigo, que se opõe a concepções de matemática(s) que as descrevem como corpo único de conhecimento imutável, estático, evolutivo e constituído, essencialmente, a partir de produções eurocêntricas.

quais são os saberes profissionais de referência e *como* os profissionais docentes devem se portar diante desses saberes, principalmente quando submetidos aos objetivos políticos traçados para a profissão.

Da mesma maneira que Leandro interpela estudantes e professores da universidade, com respeito aos discursos que reproduzem na licenciatura em matemática, nos propomos a interpelar os autores da literatura de pesquisa sobre formação de professores com o intuito de expor brechas em seus discursos. Para ampliar, teoricamente, a discussão sobre as subjetividades profissionais construídas por Leandro nesse contexto, promoveremos um debate político sobre a literatura de formação de professores, deslocando os discursos de seus pesquisadores a partir de uma opção decolonial (WALSH, 2008).

Com base nessa perspectiva, discutiremos desdobramentos de uma pesquisa de doutorado (MATOS, 2019), cujo recorte, apresentado neste artigo, tem como objetivo investigar a construção de subjetividades sobre a profissão durante o percurso de formação inicial de professores de matemática(s), à luz de um debate político sobre a afirmação da profissão docente. Deixamos explícito que nosso olhar sobre a literatura de pesquisa determina uma dinâmica de ação política intencional e não isenta, que é resultante da articulação entre os dados empíricos da investigação e releituras teóricas de pesquisas sobre formação de professores, observados desde a opção decolonial.

A colonialidade e seu impacto sobre as subjetividades

O colonialismo histórico, em particular nas Américas, é retratado como um processo de exploração política e econômica de um território, implementado por meio de relações de soberania sobre um povo subordinado (MALDONADO-TORRES, 2007). Na narrativa tradicional eurocêntrica, o colonialismo demarca o início de uma história linear e evolutiva, na qual a Europa protagoniza a constituição de um mundo moderno, retirando, supostamente, povos nativos do atraso em direção ao progresso. Dussel (2000) classifica essa narrativa como *mito da modernidade eurocêntrica* porque coloca a Europa como centro da história mundial e encobre os mecanismos que constituíram a “modernidade”, apagando as violências físicas e epistêmicas que sustentam uma organização colonial mundial de saberes, da memória e do imaginário do outro.

Situar politicamente esse processo histórico nos revela que a “modernidade” *não deriva* do colonialismo. Conforme destaca Lander (2000), o colonialismo e seus desdobramentos *constituem* essa versão de “modernidade”, representando o marco

de um projeto político global de poder que é estrategicamente omitido na narrativa tradicional europeia. Essa compreensão histórica e política sugere um novo olhar ontológico sobre as relações entre passado e presente, deslocando-se da visão exterior que contempla um passado do qual, supostamente, não faríamos parte, em direção ao posicionamento comprometido com sua compreensão como elemento estruturante de um projeto de poder que constitui quem somos.

Nesse sentido, destacamos o impacto do mito da modernidade eurocêntrica sobre a construção de subjetividades, ao ordenar, linearmente, seres e saberes do passado ao presente e construir imaginários de que “aqueles que não conseguem se juntar a essa marcha inexorável da história, estão destinados a desaparecer” (LANDER, 2000, p. 23, tradução nossa). Ao alcançar a dimensão do ser e produzir subjetividades subalternizadas, a “modernidade” reafirma imaginários de que o indivíduo só pode existir no interior da matriz colonial, assim como sua própria história somente se construiria e faria sentido dentro dela.

No contexto desta discussão, a noção de subjetividade não pode ser considerada em uma dimensão meramente individual, com foco apenas em processos entendidos como internos ao sujeito, mas, sim, em uma perspectiva histórico-cultural. Segundo essa perspectiva, os sentidos subjetivos são entendidos como processos constantes que definem a qualidade das experiências vividas, por meio de produções subjetivas, tanto individuais como sociais, emergentes no próprio curso dessas experiências. Assim, “as dimensões da subjetividade, social e individual, integram-se reciprocamente e de forma recursiva nas configurações subjetivas sociais e individuais” (GONZÁLEZ REY; GOULART; BEZERRA, 2016, p. 56).

Embora, formalmente, não vivenciemos mais o colonialismo, Quijano (2000) denuncia os desdobramentos deste projeto político, nos tempos atuais, ao evidenciar a *colonialidade* como um padrão de poder que emergiu do colonialismo e sobreviveu a ele, manifestando-se a partir do entrelaçamento entre *poder*, *saber* e *ser* como eixos que atuam na constituição do conhecimento e da subjetividade de grupos subalternizados (WALSH, 2008). A *colonialidade do poder* é definida como um padrão de poder que opera por meio da naturalização de hierarquias raciais e sociais, constituintes de um projeto civilizatório eurocêntrico de dominação e exploração em escala mundial, que subalterniza e apaga saberes, seres, e visões de mundo (QUIJANO, 2000). A *colonialidade do saber* se refere ao posicionamento do eurocentrismo que toma como perspectiva única um conhecimento branco e

européu, desconsiderando a existência de outras formas de conhecimento e racionalidades epistêmicas diferentes dessa (WALSH, 2008). A *colonialidade do ser* remete à dimensão ontológica da colonialidade, principalmente quando seres específicos se impõem sobre outros por meio de dinâmicas e de discursos de poder que possuem, promovendo a inferiorização, a subalternização e a desumanização do sujeito e de suas capacidades (MALDONADO-TORRES, 2007; WALSH, 2008).

O entrelaçamento entre poder-saber-ser situa a colonialidade como um poderoso mecanismo de controle sobre as formas universais de conhecimento e de compreensão da sociedade, silenciando e apagando o conhecimento localizado fora de seus parâmetros e, ao mesmo tempo, excluindo, invisibilizando e subalternizando subjetividades e modos de vida de quem está submetido aos seus padrões de poder. Sendo assim, o “descobrimento” da América marca o início de um processo “que culminará nos séculos XVIII e XIX no qual, pela primeira vez, se organiza a totalidade do espaço e do tempo – todas as culturas, povos e territórios do planeta, presentes e passados – em uma grande narrativa universal” (LANDER, 2000, p. 16, tradução nossa).

Esse ordenamento epistêmico e cultural, imposto pela colonialidade, tem impacto imediato na construção das subjetividades, ao promover a naturalização dessa narrativa por meio de mecanismos de poder que se equilibram entre distorcer a compreensão de si mesmo e desvirtuar o imaginário do outro, legitimando uma construção histórica da sociedade como produto da narrativa linear que parte de um estado primitivo até chegar à “modernidade”.

Conforme destacado por Oliveira e Candau (2010), a colonialidade promove um discurso que se insere no mundo do colonizado e constitui sua dimensão ontológica, mediante um processo pelo qual “reprime os modos de produção de conhecimento, os saberes, o mundo simbólico, as imagens do colonizado e impõe novos” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 19). De acordo com os autores, esse mecanismo possibilita ao colonizador destruir o imaginário do outro à medida que reafirma seu próprio imaginário, a partir de uma dinâmica dialética que, por um lado, invisibiliza e subalterniza o colonizado e, por outro, cria um fetichismo cultural que estimula sua ambição pela cultura dominante.

Essa tentativa política de criar perfis de subjetividade é denominada por Castro-Gómez (2000) como a *invenção do outro*, em que o termo “invenção” não se refere apenas à maneira como um grupo de pessoas é representado para outros, mas, sobretudo, evidencia os dispositivos de conhecimento/poder a partir dos quais

essas representações são construídas. Como destacado por Castro-Gómez (2000), a construção do imaginário do ser “civilizado” só foi possível, em contrapartida, a partir da invenção do outro como representante da barbárie.

Dessa maneira, mais do que mera representação mental, a colonialidade do ser impõe imaginários que estabelecem diferenças incomensuráveis entre colonizador e colonizado, legitimadas por representações identitárias opostas e mutuamente excludentes, que definem a racionalidade como característica intrínseca ao colonizador e a irracionalidade como marca do colonizado. Diante dessa incomensurabilidade, a comunicação entre tais construções identitárias não ocorre no âmbito da cultura, mas no contexto de um poder disciplinar, ditado pela ordem colonial, que tenta “civilizar” o colonizado por meio de sua ocidentalização (QUIJANO, 2000; CASTRO-GÓMEZ, 2000). Castro-Gómez (2000) acrescenta, ainda, que a *invenção do outro* se desenvolve mediante o exercício de uma *violência epistêmica contra o outro*, ancorada na escola, na ciência, nas leis, no Estado, como um elo entre conhecimento e disciplina que reforça uma percepção de irracionalidade sobre o outro, possivelmente apagada após ele passar pelas etapas de desenvolvimento que possibilitariam a sua “salvação”.

A ordenação epistêmica de indivíduos, fundamentada em um conhecimento de referência, se converte como um instrumento de negação ontológica que consolida a invisibilidade, a subalternização e a desumanização como expressões primárias da colonialidade do ser. Em diálogo com Maldonado-Torres (2007), entendemos que, de forma implícita, esse entrelaçamento entre conhecimento e construção de subjetividades impõe ao subalternizado um tratamento de não existência que desqualifica e silencia suas potencialidades. Recorremos à célebre frase “*Penso, logo existo*” para ilustrar essa percepção e evidenciar que “por trás do ‘eu penso’, nós poderíamos ler ‘os outros não pensam’, e no interior de ‘eu existo’ nós podemos situar a justificativa filosófica para a ideia de que ‘os outros não existem’ ou estão desprovidos de existir” (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 144, tradução nossa).

Maldonado-Torres (2007) aponta que essa condição de desumanização suscita reflexões que levam o subalternizado a se questionar sobre sua própria existência. Para Walsh (2013), os questionamentos decorrentes da condição de desumanização apresentam ao subalternizado um caminho de conscientização sobre sua condição e de reconhecimento da necessidade de lutar pela restauração de sua humanidade. Junto com a colonialidade, portanto, surge a *decolonialidade*,

não somente como uma forma de resistir, mas de sustentar e (re)construir “um caminho de luta contínuo no qual podemos identificar, tornar visível e encorajar ‘lugares’ de exterioridade e construções alter-(n)ativas” (WALSH, 2013, p. 25, tradução nossa).

O caminho decolonial sugerido por Walsh (2013) aponta para uma prática de desaprender o que foi imposto pela colonialidade e reaprender para reconstruir o ser, a partir de pedagogias de *aprendizagem, desaprendizagem, reaprendizagem, reflexão e ação*. Fundamentada nessa perspectiva, Walsh (2008) apresenta o conceito de *pedagogia decolonial* como uma práxis propositiva que entrelaça o *pedagógico* e o *decolonial*, baseada em práticas, estratégias e metodologias que se constroem na resistência, na oposição e na insurgência dentro de/para lutas sociais, políticas, ontológicas e epistêmicas de libertação.

Na seção seguinte, dialogamos com a decolonialidade para discutir a construção de subjetividades do professor de matemática(s) ao longo de seu desenvolvimento profissional na licenciatura, no âmbito de um contexto político que impõe condições de subalternização ao professor enquanto profissional. Apresentaremos, principalmente, uma articulação entre as ideias de Nóvoa (2017) e Walsh (2013) para discutir cenários nos quais professores em formação assumem posições decoloniais, constituintes das subjetividades do ser professor não somente a nível teórico, como também no contexto de uma conjuntura política de opressão e de libertação da ordem colonial.

A construção de subjetividades profissionais docentes no contexto da colonialidade

A literatura de pesquisa sobre formação de professores vem promovendo, nas últimas décadas, o fortalecimento de uma agenda de investigação que reivindica o reconhecimento de saberes próprios do professor e a afirmação da profissionalização docente (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991; TARDIF, 2000; NÓVOA, 2009). Em nossa leitura, as reflexões apontadas pela literatura expõem brechas que podem deslocar o campo de pesquisa sobre formação de professores a uma *posição* política de resistência à *condição* de desvalorização socioprofissional do professor, em particular, do professor de matemática(s). No contexto da configuração de um projeto de poder, estruturado pelos padrões da colonialidade (QUIJANO, 2000), entretanto, a conscientização do professor sobre sua condição pode representar uma ameaça à *posição estratégica* que ocupa para a manutenção da narrativa tradicional da "modernidade" e da ordem colonial.

Na concepção de Tardif, Lessard e Lahaye (1991), os saberes docentes são marcados por uma ambiguidade que os situam como saberes estratégicos para a constituição da sociedade e, ao mesmo tempo, como saberes desvalorizados socialmente, diante dos campos de conhecimento de referência determinados pela “modernidade” ocidental. Em nossa interpretação, dada sua posição estratégica na configuração da “modernidade”, a colonialidade submete o professor a uma *condição de não existência* (MALDONADO-TORRES, 2007) como profissional, a partir da construção de subjetividades que subalternizam seus saberes e negam suas potencialidades como produtor de conhecimento. No decorrer de seu desenvolvimento profissional, os professores criam imaginários de que sua relação com os saberes “é a de ‘agente de transmissão’, de ‘depositário’ ou de ‘objeto’ de saberes, mas não de produtores de um saber ou de saberes que poderiam impor como instância de legitimação social de sua função” (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991, p. 221).

Especificamente no campo da formação de professores de matemática(s), dialogamos com as críticas de Giraldo *et al.* (2018) para demarcar que essa constituição ontológica do ser professor ocorre com base no desenvolvimento de uma concepção tácita de que os saberes matemáticos, necessários ao ensino, estão situados em um lugar externo ao seu próprio espaço profissional e cultural da escola básica, do qual os professores são excluídos. Eles não têm acesso nem autoridade sobre os saberes ali produzidos.

Nesse cenário, a concepção dos saberes matemáticos para o ensino como subcategoria da matemática científica sustenta um projeto político de poder que consolida a ciência como campo epistemológico de referência, operando por meio de perspectivas sobre os saberes docentes que estabelecem “a escola como um *lugar ermo*, situado na periferia do conhecimento científico hegemônico, ao mesmo tempo em que a posicionam como um *lugar estratégico* propício à transmissão e à difusão desse conhecimento científico” (MATOS; QUINTANEIRO, 2019, p. 567).

Em Matos e Quintaneiro (2019), afirmamos que tais concepções sobre os saberes docentes manifestam a colonialidade do ser ao negarem a existência dos professores como nativos da escola, desconsiderando sua autonomia sobre conhecimentos próprios e emergentes da prática docente. Giraldo e Fernandes (2019) destacam que a colonialidade opera uma hierarquização de saberes direcionada à hierarquização de corpos sociais na formação de professores, com base em uma organização que marca as fronteiras entre os campos de saber,

desencoraja a transgredi-las e determina que “*ser professor* estaria epistemologicamente e subjetivamente condicionado ao *ser matemático*” (GIRALDO; FERNANDES, 2019, p. 475, grifos dos autores).

Situando essas críticas da literatura sobre a formação de professores, na perspectiva decolonial destacada por Oliveira e Candau (2010), consideramos que essa concepção tácita de exterioridade do professor sobre seus saberes tem paralelos com discursos da colonialidade que invadem o imaginário do professor e constituem sua dimensão ontológica, oprimindo seus modos de produção de conhecimento, seus saberes e impondo outros.

Os modelos de formação de professores podem ter fomentado discursos semelhantes às críticas que demarcamos, ao estabelecerem, de forma prescritiva, as competências necessárias à atuação profissional docente. Nóvoa (2017) afirma que, historicamente, a formação docente se organizou em torno da vulgarização de listas de conhecimentos, capacidades e atitudes que preestabeleciam os atributos que constituiriam um “bom” professor.

Ao discutirem diferentes perspectivas sobre as relações entre o conhecimento do professor e sua prática profissional, Cochran-Smith e Lytle (1999) criticam a concepção de aprendizagem docente – presente em determinados programas de formação de professores – que se baseia na proposição de *conhecimentos para a prática*, a partir do pressuposto de que o professor deveria aprender os conhecimentos formais determinados por acadêmicos e, posteriormente, aplicá-los em sua prática docente. Essa concepção sugere o conhecimento acadêmico como referência para organizar e aperfeiçoar a prática docente, desconsiderando as capacidades do professor para produzir conhecimentos e para teorizar sua própria prática profissional na escola básica.

Deslocando as críticas de Nóvoa (2017) e de Cochran-Smith e Lytle (1999) com base em uma opção decolonial, complementamos que, além de não esgotarem a complexidade da profissão docente e de situarem o professor em uma *condição de exterioridade* diante de seus saberes, esses modelos prescritivos remetem ao conceito de *invenção do outro* de Castro-Gómez (2000), podendo constituir, no contexto do desenvolvimento profissional docente, uma tentativa política de criar perfis de subjetividade do professor da escola básica que contribuam para a manutenção dos padrões da colonialidade. Nesse sentido, para ocupar silenciosamente a posição estratégica do professor na construção da sociedade, é necessário, em contrapartida, construir um *imaginário sobre o que é ser professor*,

contemplando o conhecimento que deve mobilizar, a quem esse conhecimento serve e para qual escola o professor será formado.

Em nossa leitura, a colonialidade do ser opera nas condições de não existência e de exterioridade, vivenciadas pelo professor ao longo de seu desenvolvimento profissional, criando um ambiente propício para a construção de imaginários que subalternizam suas subjetividades e motivam o fetichismo cultural do professor pelas dimensões científicas e acadêmicas, apresentadas em sua formação, diante do *status* que ocupam como saberes de referência impostos pela colonialidade do saber. Seu entrelaçamento com a colonialidade do ser se dá na medida em que subjetividades profissionais docentes são submetidas a condições de subordinação às dimensões científicas dos saberes de referência, como se caracterizassem o cerne da atividade docente.

Compreendendo que o sentido da profissão docente não se resume a matrizes técnicas ou científicas, Nóvoa (2009) propõe romper com o debate sobre as competências do professor, por meio de uma posição com forte sentido cultural que evidencie a construção, de maneira indissociável, de um conhecimento pessoal no interior do conhecimento profissional. É importante ressaltar que essa perspectiva não tem o intuito de desqualificar a relevância dos saberes necessários ao ensino ou propor que sejam tratados de forma superficial na formação docente, mas “trata-se, sim, de reconhecer que a necessária tecnicidade e cientificidade do trabalho docente não esgotam todo o *ser professor*” (NÓVOA, 2009, p. 34, grifo do autor).

Em oposição à condição de exterioridade do professor diante de seus saberes, Nóvoa (2009) reivindica que a formação de professores seja construída dentro da profissão, reconhecendo uma dimensão cultural do desenvolvimento profissional docente ao afirmar que formar professores é *introduzir alguém na cultura da profissão*. Em diálogo com as ideias de Maldonado-Torres (2007) e Walsh (2013), consideramos que a dimensão cultural do desenvolvimento profissional docente tem potencial para consolidar um caminho que promova a *conscientização do professor sobre sua condição de não existência* e o reconhecimento da necessidade de lutar pela *produção de outras subjetividades não subalternizadas*, que incorporem a resistência à desconsideração do professor como profissional.

Nesse sentido, a prática docente pode se configurar como um elemento importante para a conscientização do professor sobre a condição de não existência profissional que vivencia e para a produção de novas subjetividades não subalternizadas, desde o lugar de enunciação de seus saberes na escola básica,

possibilitando a problematização de saberes e posturas vivenciados durante a formação inicial. Cochran-Smith e Lytle (1999) caracterizam uma segunda concepção de aprendizagem docente que se baseia em *conhecimentos na prática*, concebida a partir do pressuposto de que os saberes essenciais para a atuação docente são resultantes da prática profissional, aprendidos de forma tácita ou a partir das reflexões promovidas pelo professor sobre sua própria prática docente, relacionando conhecimento e prática em ação.

Em uma perspectiva de valorização de saberes emergentes da prática profissional, Tardif, Lessard e Lahaye (1991) apontam os saberes da experiência como um núcleo vital a partir do qual os professores transformam as relações de exterioridade sobre seus saberes em relações de interioridade com sua prática profissional. Os autores consideram que os saberes da experiência constituem a *cultura docente em ação*, definindo-os como “saberes que brotam da experiência e são por ela validados. Incorporam-se à vivência individual e coletiva sob a forma de ‘habitus’ e de habilidades, de saber fazer e de saber ser” (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991, p. 220). A epistemologia da prática profissional, descrita por Tardif (2000), não se refere aos saberes docentes como um corpo de conhecimento único, mas como um saber plural que engloba, em um sentido mais amplo, o amálgama entre *saber* (conhecimentos), *saber-fazer* (capacidades) e *saber-ser* (atitudes).

Imersos em uma perspectiva de conscientização das condições de subalternização vivenciadas pelo professor e de produção de outras subjetividades não subalternizadas, propomos que o amálgama entre *saber*, *saber-fazer* e *saber-ser*, presente na concepção de Tardif (2000), seja confrontado com o entrelaçamento entre os eixos da colonialidade do *saber*, do *poder* e do *ser* que caracterizam os padrões da colonialidade. Diante da posição estratégica que o professor ocupa na construção da sociedade, a similaridade entre as dimensões que constituem o professor enquanto profissional e os eixos da colonialidade não deve ser entendida como mera coincidência.

A partir dessa relação, interpelamos as ideias de Tardif (2000) para questionar: qual *saber*, para qual *fazer* e qual modo de *ser* compõem os saberes docentes que caracterizam sua epistemologia da prática profissional? A que saberes, práticas e subjetividades do professor da escola básica o autor se refere? Sobretudo, como essas dimensões profissionais estão inseridas no interior de uma concepção de escola que é formulada mediante o discurso político que, por meio da colonialidade, controla o *poder*, o *saber* e o *ser*?

Ao interpretarmos as ideias de Tardif (2000) à luz da perspectiva decolonial, confrontando o amálgama que o autor propõe para os saberes docentes com o entrelaçamento entre os eixos da colonialidade, demarcamos, como variável central no debate sobre formação de professores, a problematização da escola como um espaço de resistência à formação de pessoas para ocuparem posições sociais restritas e para servirem a interesses políticos específicos. A construção de subjetividades profissionais docentes, portanto, não deve estar limitada a saberes endógenos ao espaço escolar, fundamentados em relações fechadas em si mesmo e autovalidadas pelo professor no exercício da prática profissional, sob o risco de estarem subordinados a matrizes de poder que visem à naturalização de discursos políticos de imobilidade social.

Essa problematização da relação entre saberes docentes e prática profissional do professor se aproxima da terceira concepção de aprendizagem docente identificada por Cochran-Smith e Lytle (1999), caracterizada a partir de *conhecimentos da prática*, em que o professor considera sua própria prática como objeto intencional de investigação, conectando-se com aspectos sociais, culturais e políticos mais amplos ao articular, de forma indissociável, que não há prática desprovida de teoria e nem teoria desprovida de prática profissional. Nos termos de Cochran-Smith e Lytle (2009), a interação do professor com sua prática docente deve consolidar uma *postura investigativa* que envolve posições intencionais tomadas com a finalidade de teorizar, interpretar e questionar sua prática, assim como as teorias e pesquisas desenvolvidas por outros profissionais.

Nesse sentido, situando postura semelhante na perspectiva decolonial, consideramos que a produção de novas subjetividades do ser professor deve ir além da *conscientização* sobre sua condição de subalternização e consolidar uma *posição* decolonial de insurgência contra essa condição, no decorrer de sua prática profissional docente. No contexto da formação de professores, Nóvoa (2017) defende que é necessário consolidar a posição de cada pessoa como profissional, assim como a própria posição da profissão, compreendendo como cada um aprende a ser, a sentir, a agir, a conhecer e a intervir como professor. A partir do conceito de *posição*, o autor apresenta uma proposta para repensar a formação de professores com base em cinco entradas para esse conceito.

- a posição é uma *postura*, a construção de uma atitude pessoal enquanto profissional;
- a posição é uma *condição*, o desenvolvimento de um lugar no interior da profissão docente;

- a posição é um *estilo*, a criação de uma maneira própria de agir e organizar o trabalho como professor;
- a posição é um *arranjo*, melhor dizendo, um rearranjo, a capacidade de encontrar permanentemente novas formas de atuar;
- a posição é uma *opinião*, uma forma de intervenção e de afirmação pública da profissão (NÓVOA, 2017, p. 1119-1120, grifos do autor).

Ao propor essas cinco entradas, Nóvoa (2017) destaca que pretende evitar que sua reflexão sobre a formação de professores seja influenciada pela enumeração de qualidades e de competências prescritivas, deslocando o debate para um espaço de posições e tomadas de posições que possibilitem compreender o processo como cada professor se torna profissional e como a própria profissão se organiza. Deslocando as ideias de Nóvoa (2017) em direção à opção decolonial de Walsh (2013), entendemos que o conceito de posição do autor não está situado somente no plano da (re)constituição de subjetividades do professor como profissional, mas, sobretudo, demarca um caminho próprio de intervenção e de afirmação pública da profissão, que pode viabilizar uma pedagogia decolonial baseada em posições docentes de insurgência contra as condições ontológicas de subalternização, impostas pela colonialidade, e de lutas de libertação.

Em nossa visão, o aprofundamento futuro sobre a articulação que ensejamos entre a ideias de Nóvoa (2017) e Walsh (2013) tem potencial para impulsionar novos cenários para o desenvolvimento profissional docente, nos quais os professores possam assumir *posições* não somente a nível teórico, como também no contexto de uma conjuntura política de libertação da ordem colonial. Conforme destacam Giraldo e Fernandes (2019), ao reivindicarem a primeira pessoa nas narrativas sobre seus processos formativos, os professores podem abrir fissuras no projeto colonial, reconfigurando-as como lugares de potência para a produção de práticas docentes mais comprometidas com a justiça social, que se insurgem contra a subordinação e incentivam grupos subalternizados pelo contexto educacional formal a também reivindicarem a primeira pessoa de suas narrativas.

Aspectos metodológicos do estudo empírico

Os diferentes contextos da pesquisa qualitativa realizada determinaram três etapas distintas de produção de dados: uma etapa com estudantes do 1º ano do ensino médio de uma escola pública federal do Rio de Janeiro; e duas etapas realizadas com professores em formação no curso de licenciatura em matemática de uma universidade pública federal da mesma cidade. Como o foco deste artigo se refere, exclusivamente, às experiências vivenciadas por professores em formação

na licenciatura em matemática, descreveremos, com mais detalhes, apenas os procedimentos metodológicos adotados nas etapas realizadas com os licenciandos, recomendando Matos (2019), para uma leitura mais detalhada sobre os demais procedimentos metodológicos e resultados da pesquisa. As duas etapas do estudo empírico, realizado com professores em formação na licenciatura em matemática, envolveram os seguintes procedimentos metodológicos: (1) a produção de narrativas por licenciandos em matemática e (2) a realização de grupos focais com alguns desses estudantes.

Na etapa de produção de narrativas, os licenciandos deveriam escrever sobre suas experiências com matemática(s) na escola e na licenciatura, que fossem representativas de suas vivências nesses espaços, configurando a produção dessas narrativas não apenas como um instrumento metodológico, mas como meio de darem sentido às experiências vividas e de significarem as subjetividades dos sujeitos que as atravessam. Nesse mesmo momento, os 35 licenciandos que participaram dessa etapa também responderam a um questionário que visava esboçar um perfil profissional e acadêmico dos participantes, onde relatavam quais atividades profissionais docentes já haviam exercido ou, durante a licenciatura, quais atividades formativas vivenciaram na escola básica (estágio supervisionado, Pibid, extensão, entre outras).

Na etapa referente aos grupos focais, realizados posteriormente à análise inicial das narrativas, objetivamos confrontar as diferentes experiências com matemática(s), vivenciadas pelos participantes na escola e na licenciatura, agora resignificando seus sentidos no coletivo. Buscando mesclar estudantes com diferentes perfis e com experiências profissionais e formativas variadas, realizamos, simultaneamente, dois grupos focais (um grupo com 9 e outro com 7 licenciandos) com duração aproximada de duas horas, cuja composição metodológica envolvia um mediador, um relator e dois observadores. Na condução do grupo focal, o mediador seguia um roteiro que confrontava os licenciandos com trechos extraídos das narrativas produzidas na etapa anterior e apresentava perguntas abertas sobre como descreviam as práticas matemáticas realizadas na licenciatura em matemática e na escola básica.

Os trechos das narrativas foram selecionados em diálogo com as reflexões teóricas que promovemos, a partir de indícios de relações de subordinação de seres e de saberes que poderiam ser discutidas, com mais detalhes, nos grupos focais, e deslocarem a discussão a um cenário político mais amplo, no contexto da formação

de professores de matemática(s). Ao analisar as narrativas e os grupos focais (gravados em vídeo e transcritos na íntegra), utilizamos a análise do discurso para nos posicionarmos no entremeio entre a descrição e a interpretação do discurso dos participantes nos grupos focais. Com base nas ideias de Orlandi (2009), consideramos que a linguagem utilizada pelos sujeitos não é transparente, encobrindo assujeitamentos de outros discursos que, de forma consciente ou não, determinam não apenas o que é dito, como também o não dito por sujeitos que têm a ilusão de serem a fonte de seus dizeres.

Dessa maneira, ao analisar os dados empíricos e discutir os resultados da pesquisa na seção seguinte, utilizamos paráfrases como recursos para produzir formações discursivas que desloquem o sentido das falas dos participantes para lugares políticos, à luz da perspectiva decolonial. O uso da análise do discurso, portanto, não visa revelar uma verdade oculta atrás do texto, mas problematizar não ditos e possíveis sentidos políticos de produção dos discursos enunciados.

Discussão de resultados

Com base na análise dos dados produzidos por estudantes da licenciatura em matemática nas narrativas e nos grupos focais, apresentamos um recorte dos resultados da pesquisa empírica realizada. Como não observamos as dinâmicas de ensino na escola básica e na licenciatura em matemática, ressaltamos que nossas reflexões sobre formação e prática docente são realizadas a partir da análise do discurso dos participantes no estudo empírico, mediante seus relatos sobre as vivências nesses espaços. Por esse motivo, nosso foco está em promover essa discussão a partir das subjetividades profissionais docentes, construídas pelos participantes durante seus percursos formativos na licenciatura em matemática.

Nas próximas subseções, comunicaremos os resultados apresentados neste artigo em dois eixos de análise emergentes dos dados, que discutem, à luz da perspectiva decolonial, a construção de subjetividades docentes ao longo do desenvolvimento profissional de professores de matemática(s): a construção de subjetividades profissionais e de imaginários sobre ser professor; e a posição de insurgência contra a naturalização do discurso colonial na prática docente.

A construção de subjetividades profissionais e de imaginários sobre ser professor

Neste eixo de análise, retomamos o trecho da narrativa do participante Leandro, destacado anteriormente na introdução deste artigo, agora para

discutirmos, à luz da perspectiva decolonial, a construção de suas subjetividades profissionais no âmbito de um discurso que reproduz imaginários sobre ser professor de matemática(s). A análise dos dados empíricos indica que esse discurso se baseia na valorização da matemática científica como campo de conhecimento de referência no contexto da formação docente, organizado a partir de uma hierarquia entre os saberes matemáticos que são apresentados na universidade e na escola básica.

Leandro: Dez anos depois de concluir o ensino médio, por diversos fatores, entre eles a necessidade de trabalhar, ingressei na universidade. Aqui, tive contato com uma matemática completamente diferente do ensino médio. Lembro-me que uma característica dos primeiros períodos aqui é que praticamente todos os professores afirmam: “como vocês já viram isso no ensino médio, vamos a tal assunto”, ou então, “isso é matéria de ensino médio e quem não viu que corra atrás do seu prejuízo”. Me senti muitas vezes o mais burro da turma porque não conseguia aprender na mesma velocidade dos outros; [...] eu, que era um aluno promissor no ensino fundamental e médio, havia me tornado um descompromissado, preguiçoso e burro. Afinal, “é fácil ver que...”; “é óbvio que...”, “é trivial!”. São frases e conceitos arrotados pela maioria dos professores e alunos do Instituto de Matemática. Me sentia sozinho, incapaz e desmotivado. Eu que sempre tive o sonho de ser professor, estava quase certo que havia errado na escolha da profissão. Afinal, como eu poderia ensinar se não conseguia aprender coisas tão “elementares”.

As palavras de Leandro nos remeteram ao conceito de *invenção do outro* de Castro-Gómez (2000), ao descreverem um discurso que constrói imaginários sobre o que representaria ser professor e que modifica sua própria compreensão sobre as subjetividades que o definiriam enquanto futuro profissional. Situadas na perspectiva desse autor, consideramos que as frases dos professores da licenciatura, relatadas pelo participante, descrevem uma concepção de formação na qual a matemática necessária ao ensino seria definida *a priori*, sendo utilizada como instrumento de poder para a *violência epistêmica contra o outro*, a partir de uma perspectiva excludente que estratifica e rotula aqueles que estariam “aptos” a seguir na carreira docente. Parafraseamos⁵ o relato de Leandro, sobre as posturas reproduzidas na licenciatura, para deslocar seu discurso a um contexto político que problematize a construção de subjetividades profissionais no interior dessa perspectiva de formação inicial de professores de matemática(s): “como vocês já viram isso no ensino médio, vamos a tal assunto e, quem não viu, que corra atrás do seu prejuízo (*se quiser ser professor*)”.

⁵ Nesta seção de análise de dados, quando utilizarmos o recurso da paráfrase em formações discursivas que visam a evidenciar as condições de produção do discurso, destacaremos, em itálico e entre parênteses, os termos que deslocam o sentido dos trechos originais.

O discurso de Leandro indica a negação ontológica de suas capacidades cognitivas para o exercício da docência, expressão própria da colonialidade do ser (MALDONADO-TORRES, 2007). Observadas desde a opção decolonial, consideramos que as subjetividades docentes produzidas por Leandro podem situá-lo em uma condição de não existência enquanto futuro profissional, levando-o a duvidar não somente de suas capacidades, mas também da escolha de sua profissão: “Eu, que era um aluno promissor no ensino fundamental e médio, havia me tornado, (*perante ao discurso imposto pela colonialidade*), um descompromissado, preguiçoso e burro. Eu que sempre tive o sonho de ser professor, estava quase certo (*a acreditar que não era capaz de ser professor e*) que havia errado na escolha da profissão”.

Nesse sentido, a naturalização do discurso, relatada por Leandro, constrói suas subjetividades como professor por meio de mecanismos de poder que o subalternizam e modificam a compreensão sobre si mesmo enquanto futuro profissional. As características negativas enumeradas pelo participante contrastam com as frases enunciadas por parte dos professores formadores e estudantes do Instituto de Matemática: “é fácil ver que”; “é óbvio que”; “é trivial”. Este contraste tem paralelos com Oliveira e Candau (2010), ao evidenciar uma dinâmica que, por um lado, subalterniza o futuro professor e, por outro, reafirma o imaginário sobre um fetichismo cultural pela matemática apresentada na universidade.

Assim como Leandro, outras narrativas de licenciandos também apontaram a vontade de desistirem da profissão, após relatarem discursos semelhantes diante das dificuldades com as matemática(s) na transição da escola para a universidade. Por considerarmos a narrativa de Leandro representativa das dificuldades nessa transição, também relatadas em outras narrativas dos participantes da pesquisa, apresentamos este trecho aos licenciandos nos grupos focais realizados. Em um dos grupos, Juliana evidencia que a ênfase no conhecimento matemático, apresentado na universidade, pode impactar a construção de subjetividades do licenciando, desvirtuando o foco principal do desenvolvimento profissional docente, essencialmente, para as dimensões de conteúdo matemático acadêmico.

Juliana: Eu acho que se a gente está vendo matemática, a gente está buscando um conhecimento para, principalmente na licenciatura, transmitir isso depois. Mas, às vezes, talvez a gente se perca na parte de que está descobrindo essas coisas novas que a gente não tinha antes. Às vezes, a gente se perde em um negócio de transmitir isso para alguém que esteja interessada e meio que perde o foco. Você entra na Matemática, na licenciatura, e pensa: “Ah, eu vou ser professor dessa matéria”. E, às vezes, você fica, como eu

posso dizer, tendendo a querer ser mais especialista naquela matéria do que querendo transmitir. Meio que você se perde no caminho, no meio dos estudos.

A fala de Juliana ilustra o fetichismo cultural dos licenciandos pela matemática apresentada na universidade, diante do *status* que ocupa como conhecimento de referência imposto pela colonialidade do saber, fazendo com que perca o foco sobre os objetivos de sua formação e queira “ser mais especialista naquela matéria do que querendo transmitir”. Essa percepção foi reforçada por Bruno, no mesmo grupo focal, ao afirmar que: “O trabalho do professor é um trabalho com pessoas, não é um trabalho conteudista. A gente foca no conteúdo de uma maneira que fica você fica cego”. Entendemos que ambos indicam a problematização de uma concepção de formação docente voltada à proposição de conhecimentos *para* a prática docente, que se baseiam no foco sobre dimensões científicas, em uma organização semelhante à criticada por Nóvoa (2017) e Cochran-Smith e Lytle (1999), como se essas competências fossem suficientes para esgotar o ser professor.

Além disso, ao manifestarem que o licenciando “fica cego” e “se perde no caminho”, interpretamos que o foco exclusivo no conteúdo matemático pode encobrir uma tentativa política de criar perfis de subjetividades que fechem os olhos do professor para outros saberes, que possibilitem trilhar caminhos distintos, contribuindo para a manutenção dos padrões da colonialidade que regem a “modernidade”. Os termos utilizados por Bruno e Juliana nos levam a refletir sobre os caminhos que são invisibilizados e ocultados em uma intencionalidade silenciosa de ocupar a posição estratégica do professor na sociedade, diante do quadro da “modernidade” ocidental que, conforme mencionado por Tardif, Lessard e Lahaye (1991), situa os saberes docentes em torno de uma ambiguidade que os definem como saberes estratégicos e, ao mesmo tempo, desvalorizados.

Nesse sentido, consideramos que os dados apresentados, neste eixo de análise, indicam um discurso que, uma vez inserido no imaginário do professor, não apenas constrói suas subjetividades, mas contempla o controle sobre o conhecimento que deveriam mobilizar e a quem esse conhecimento serviria na escola básica.

A posição de insurgência contra a naturalização do discurso colonial na prática docente

No eixo de análise anterior, evidenciamos um discurso que reproduz imaginários sobre ser professor de matemática(s) na escola básica, no qual as

matemática(s) são utilizadas como instrumentos de poder que subalternizam e constroem as subjetividades profissionais docentes. Iniciamos o segundo eixo de análise discutindo a existência de um discurso semelhante, reproduzido na prática docente e na reflexão de professores em formação sobre sua futura atuação profissional, no qual o professor ocupa, agora, um papel ativo na construção de subjetividades do estudante da escola básica. Ao dialogarem em um dos grupos focais, Bruno e Juliana afirmam que a escola também contribui para a construção social de imaginários excludentes da matemática como conhecimento de referência produzido por “gênios” isolados.

Bruno: Eu quero defender que, a meu ver, quem criou esse mito foi a escola. Se vocês estão em um conselho de classe, o professor de Educação Física não reprova ninguém. O professor que reprova é o professor de Matemática. O cara fala assim: “fulano não sabe matemática, então vai ser reprovado”. Mas, se fulano sabe matemática e não está indo bem em Geografia, a gente vai e passa ele, sabe?

Juliana: Mas, às vezes, não são nem os professores, é o pessoal lá de cima. A diretoria fala e gente de cima... É tipo uma pirâmide, meio que a sociedade fica falando um no ouvido do outro: pode passar em Educação Física porque ele não tem quase nenhum problema em Matemática.

A fala de Bruno evidencia que os professores da escola básica reproduzem práticas semelhantes às vivências relatadas pelos licenciandos na formação docente. Podemos estabelecer um paralelo entre o discurso do “fulano não sabe matemática, então vai ser reprovado”, reproduzido pelos professores da escola, e o discurso do “é fácil ver”, reproduzido pelos professores na licenciatura. Em ambos os casos, as matemática(s) não são apresentadas como meio de desenvolver as potencialidades de quem aprende, mas como instrumentos de violência epistêmica para construir imaginários de subalternização sobre o outro (CASTRO-GÓMEZ, 2000): na escola, quem não sabe matemática(s) não terá um futuro promissor e, na licenciatura, quem não acha fácil as matemática(s) da universidade não pode se tornar professor.

Ao analisar falas semelhantes dos licenciandos, não pretendemos responsabilizar o professor da escola básica ou o professor formador na licenciatura, mas demarcar a naturalização de discursos que, inseridos no imaginário docente, extrapolam os territórios da escola e da universidade. Embora Bruno mencione que “quem criou esse mito foi a escola”, consideramos que a reprodução desse discurso está mais relacionada à naturalização dos padrões da colonialidade por meio de seus mecanismos de poder. Identificando esses aspectos, deslocamos a fala de

Juliana para o contexto político da perspectiva decolonial, com o intuito de expor o entrelaçamento entre poder-saber-ser da colonialidade, em outra possível formação discursiva: “A diretoria fala e gente de cima (*que tem poder hierarquiza o saber escolar*) tipo uma pirâmide, (*inserindo na*) sociedade (*um discurso que é naturalizado pelas subjetividades e*) fica falando um no ouvido do outro: pode passar em Educação Física porque ele não tem quase nenhum problema em matemática”.

Em uma perspectiva semelhante, no outro grupo focal realizado, a fala de Thiago indica a naturalização desse discurso em sua prática docente, ao mencionar que, embora critique determinadas práticas de seus professores na licenciatura, reproduziu posturas similares em sua atuação como professor.

Thiago: Teve uma vez que eu estava ensinando, antes de ter essas matérias de Fundamentos, eu estava ajudando pessoas e vi que as minhas posturas eram, basicamente... eu estava tirando, basicamente, o que eu vi no ensino superior e colocando nos alunos. Jogando tudo em cima deles e tudo mais. [...] Eu também fui muito reprimido pelos meus alunos quando eu ensinava, porque teve uma vez que eu falei assim: isso é muito fácil. Caí no mesmo erro que o professor cometeu em sala de aula. [...] E eu não gosto. Depois disso, eu parei totalmente para pensar.

Consideramos significativo o fato de Thiago incorporar posturas por ele criticadas na licenciatura e reproduzi-las em sua prática docente. Por outro lado, a fala de Thiago ilustra a conscientização sobre um discurso que constrói suas subjetividades profissionais e pode se naturalizar ao longo de seu desenvolvimento profissional. Dialogando com Tardif *et al.* (1991), interpretamos que, neste episódio, os saberes da experiência viabilizam a conscientização de Thiago sobre a condição de exterioridade diante de seus saberes profissionais e possibilitam consolidar *posições* (NÓVOA, 2017) que transformam essas relações de exterioridade em relações de interioridade com sua prática profissional.

Entendemos que essa conscientização, por meio da prática docente, motivou uma *postura* crítica à construção de suas subjetividades profissionais, levando Thiago a “parar totalmente para pensar” e problematizar que ser professor não se resume a “tirar, basicamente, o que viu no ensino superior e colocar nos alunos”. Nesse sentido, entendemos que a prática docente, juntamente com sua problematização, configurou-se como um elemento fundamental para a conscientização do participante e viabilizou a manifestação de uma posição de ruptura com o fetichismo cultural por saberes exteriores ao seu espaço profissional.

Na análise desse episódio, demarcamos a consolidação de uma postura investigativa sobre a prática docente – no sentido de Cochran-Smith e Lytle (2009) –

como meio para a conscientização do professor sobre os discursos da colonialidade que constroem suas subjetividades profissionais. Assim como destacado pelos autores, nos referimos a uma postura intencional, baseada em conhecimentos da prática docente, que possibilite ao professor teorizar, interpretar e questionar sua própria prática.

Dessa maneira, consideramos que essa relação entre saberes docentes e prática profissional, promovida por Thiago, não situa a prática como mero instrumento para validar ou descartar os saberes mobilizados durante a formação inicial. De maneira oposta, em nossa análise sobre os dados, os participantes apontam a problematização da prática profissional, seja em exercício na escola básica ou em diálogo com a formação docente na universidade, como um movimento dinâmico no qual a formação inicial questiona a prática docente realizada na escola básica, assim como a prática profissional viabiliza a contestação das atividades formativas na licenciatura.

No outro grupo focal realizado, identificamos elementos de que esse movimento dinâmico de diálogo entre formação e prática docente vai além de uma postura crítica de conscientização dos participantes sobre discursos que constroem suas subjetividades profissionais, produzindo, também, posições de insurgência contra a naturalização desses discursos na futura prática docente e contra a reprodução de imaginários que subalternizem o professor.

Leonardo: Mais uma vez, esses problemas perpassam para a gente quando a gente vai ensinar. A gente reclama muito disso aqui e isso está gravado na gente. Isso é contagioso. É um vírus.

André: Algo que eu penso, também, é que o cara que está aqui e não sente nenhuma dessas dificuldades que nós estamos discutindo, ele, provavelmente, vai ser o mesmo cara que vai virar na cara de alguém e vai dizer que é fácil ver isso. Eu acho que isso tem que ser pautado, às vezes. Nós que temos as dificuldades, vamos enxergar as dificuldades.

Leonardo: Na verdade, você está aqui e, como não é ditadura, então a gente pode falar: “Quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é ser o opressor”.

Neste trecho, ao atribuir uma relação de sinonímia entre os termos “gravado”, “contagioso” e “vírus”, Leonardo reforça a percepção sobre a naturalização de discursos da colonialidade que constroem imaginários sobre ser professor e que distorcem sua compreensão sobre si mesmo enquanto profissional. Entretanto, consideramos que, ao citar Paulo Freire, dizendo que “Quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é ser o opressor”, o participante vai além da conscientização sobre as condições ontológicas de subalternização e sugere a

consolidação de uma posição decolonial de insurgência e de libertação dos imaginários impostos pela colonialidade.

Em nossa análise, o participante se conscientiza sobre a construção de suas subjetividades profissionais pela colonialidade do ser, reconhecendo sua condição de “oprimido”, e aponta a educação, em oposição à colonialidade do saber, como um caminho de libertação do discurso “opressor”, que se insere no imaginário do professor e se naturaliza em suas práticas docentes. Em nossa visão, Leonardo assume uma posição decolonial enquanto futuro profissional ao denunciar que “Quando a (*formação docente*) não é libertadora, o sonho do (*futuro professor*) oprimido (*na licenciatura*) é ser (*um professor*) opressor”.

Em diálogo com a pedagogia decolonial de Walsh (2013), interpretamos que os dados sugerem a necessidade de *desaprender* o que foi imposto pela colonialidade e *reaprender* para reconstruir o ser professor. A fala de André, ao dialogar com Leonardo, assim como discursos semelhantes apresentados no outro grupo focal, indicam que a problematização da prática docente, articulada à reflexão sobre as dificuldades vivenciadas durante a formação inicial na licenciatura, possibilita ao futuro professor reconstruir suas subjetividades a partir de referências sobre o professor que eles não desejam ser.

Nesse sentido, em nossa análise, os participantes apontam que a *aprendizagem* a partir do diálogo entre formação e prática viabiliza uma postura crítica à construção de suas subjetividades profissionais, que requer a *desaprendizagem*, ao longo de seu desenvolvimento profissional, de discursos opressores que reproduzem imaginários de subalternização, idealizados e impostos pela colonialidade. A partir da *desaprendizagem* desses discursos, a reconstrução do ser professor passaria pela *reaprendizagem* que se insurge contra a naturalização de discursos inseridos no imaginário do professor, que distorcem sua compreensão sobre si mesmo e que podem levá-lo a “ser o mesmo cara que vai virar na cara de alguém e vai dizer que é fácil ver isso”.

Considerações Finais

Neste artigo, apresentamos uma discussão sobre a construção de subjetividades profissionais durante o percurso de formação inicial de professores de matemática(s), à luz de um debate político sobre a afirmação da profissão docente. Promovemos esse debate, deslocando a literatura sobre formação de professores para a perspectiva decolonial, de modo a ampliar a discussão sobre um contexto político de formação docente que constrói a forma como os professores se

percebem como futuros profissionais, reproduzindo imaginários sobre quais são seus saberes de referência e como devem se portar diante desses saberes. Diante da posição estratégica que os saberes docentes ocupam na configuração da "modernidade", entendemos que a colonialidade submete o professor a condições de *não existência* como profissional e de *exterioridade* em relação a seus saberes, negando suas potencialidades como produtor de conhecimento e construindo subjetividades profissionais docentes a partir de imaginários, sobre ser professor, que estão submetidos a objetivos políticos traçados para a profissão.

Na pesquisa empírica que realizamos, os dados indicam a naturalização de discursos que constroem as subjetividades do professor por meio de uma dinâmica que, por um lado, o subalterniza e, por outro lado, distorce sua compreensão sobre si mesmo, ao reafirmar o fetichismo cultural pela matemática apresentada na universidade. Os resultados da pesquisa apontam que a negação ontológica das potencialidades dos participantes, na licenciatura, provoca dúvidas sobre suas capacidades profissionais e sobre suas escolhas pela docência como profissão.

A naturalização de discursos da colonialidade foi evidenciada em episódios nos quais os licenciandos, embora criticassem determinadas posturas de seus professores na licenciatura, reconheciam a reprodução de discursos semelhantes em suas próprias práticas docentes. A *conscientização* dos participantes sobre as condições de subalternização evidenciadas motivou a insurgência contra a naturalização desses discursos na futura prática docente, consolidando *posições decoloniais* de libertação e de reconstrução de suas subjetividades.

Em nossa análise, concluímos que a conscientização dos participantes foi motivada pelos saberes da experiência no exercício da atuação docente ou por uma postura intencional de problematização da prática profissional, em diálogo com a formação inicial na licenciatura. Nesse sentido, a aprendizagem, a partir da articulação entre formação e prática docente, viabilizou uma postura crítica à construção de suas subjetividades profissionais, possibilitando a consolidação de posições decoloniais de insurgência contra a naturalização de discursos opressores na futura prática profissional e contra a reprodução de imaginários que subalternizem o professor.

Consideramos que as posições assumidas pelos participantes propõem uma ruptura com o fetichismo cultural por saberes exteriores a seus espaços profissionais, sugerindo a *desaprendizagem* de discursos da colonialidade que reproduzem imaginários de subalternização dos saberes docentes e a

reaprendizagem de um estilo próprio que caracterize sua maneira de agir como professor, de modo a viabilizar a produção de novas subjetividades não subalternizadas.

Para potencializar a consolidação dessas posições, consideramos ser necessário que a licenciatura em matemática incentive o desenvolvimento da postura crítica sobre as subjetividades profissionais, construídas pelos professores em formação, promovendo uma formação inicial mais próxima da prática docente, mediante um movimento dinâmico de contestação entre formação e prática ao longo do desenvolvimento profissional. Em nossa leitura, essa perspectiva tem potencial para fortalecer ações políticas de resistência à concepção da escola e da universidade como espaços de formação que servem a interesses políticos específicos, a partir da insurgência contra a construção de subjetividades que aprisionem os indivíduos em posições sociais de subalternização.

Referências

- BALL, Deborah Loewenberg; THAMES, Mark Hoover; PHELPS, Geoffrey Charles. Content knowledge for teaching: What makes it special? **Journal of Teacher Education**, v. 59, n. 5, p. 389-407, nov. 2008.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la "invención del otro". In: LANDER, Edgardo (Ed.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales**. Buenos Aires: Clacso, 2000. p. 145-161.
- COCHRAN-SMITH, Marilyn; LYTLE, Susan. Relationships of knowledge and practice: teacher learning in communities. **Review of Research in Education**, v. 24, p. 249-305, 1999.
- COCHRAN-SMITH, Marilyn; LYTLE, Susan. **Inquiry as stance: practitioner research for the next generation**. New York: Teacher College Press, 2009.
- DUSSEL, Enrique. Europa, modernidad y eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo. (Ed.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales**. Buenos Aires: Clacso, 2000. p. 41-54.
- GIRALDO, Victor; FERNANDES, Filipe Santos. Caravelas à Vista: Giros Decoloniais e Caminhos de Resistência na Formação de Professoras e Professores que Ensinam Matemática. **Perspectivas da Educação Matemática**, Campo Grande/MS, v. 12, n. 30, p. 467-501, jan. 2019.
- GIRALDO, Victor; QUINTANEIRO, Wellerson; MOUSTAPHA, Bruna.; MATOS, Diego; MELO, Lucas; MENEZES, Fábio; DIAS, Ulisses; COSTA NETO, Cleber; RANGEL, Letícia; CAVALCANTE, Adriana; ANDRADE, Fabiana; MANO, Vinícius; CAETANO, Marcela. O laboratório de práticas matemáticas para o ensino. In: OLIVEIRA, Andréia Maria Pereira; ORTIGÃO, Maria Isabel Ramalho (Org.). **Abordagens teóricas e metodológicas nas pesquisas em educação matemática**. Brasília: SBEM, 2018. p. 186-209.

GONZÁLEZ REY, Fernando; GOULART, Daniel Magalhães; BEZERRA, Marília dos Santos. Ação profissional e subjetividade: para além do conceito de intervenção profissional na psicologia. **Educação**, Porto Alegre, v. 39, n. esp. (supl.), s54-s65, 2016.

LANDER, Edgardo. Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. *In*: LANDER, Edgardo (Ed.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales**. Buenos Aires: Clacso, 2000. p. 11-40.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. *In*: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón (Coord.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores/Instituto Pensar. 2007. p. 127-167.

MATOS, Diego. **Experiências com matemática(s) na escola e na formação inicial de professores**: desvelando tensões em relações de colonialidade. Tese (Doutorado em Ensino e História da Matemática e da Física) - Instituto de Matemática, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

MATOS, Diego; QUINTANEIRO, Wellerson. Lugares de resistência na formação inicial de professores: por matemática(s) decoloniais. **Perspectivas da Educação Matemática**, Campo Grande/MS, v. 12, n. 30, p. 559-582, jan. 2019.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out/dez. 2017.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, abr. 2010.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 2009.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (Ed.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales**. Buenos Aires, CLACSO, 2000. p. 201-246.

SHULMAN, Lee. Those who understand: Knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 13, p. 5-24, 2000.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, v. 4, p. 215-233, 1991.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. **Tabula Rasa**, Bogotá, v. 9, p. 131-152, 2008.

WALSH, Catherine. Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos. *In*: WALSH, Catherine (Org.). **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Quito: Abya Yala, 2013. p. 23-68.

Submetido em março de 2021.

Aceito em março de 2021.

