



O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE CURRICULAR: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE FUTUROS PROFESSORES DE MATEMÁTICA

Flávia Oliveira Barreto da Silva

Eixo 20 - Educação e Ensino de Matemática, Ciências Exatas e Ciências da Natureza

RESUMO

O presente trabalho é fruto das reflexões de uma pesquisa no Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* em Educação Científica e Formação de Professores, na modalidade de Mestrado. O objetivo foi promover uma análise das concepções de currículo que permeiam o curso de licenciatura em matemática a partir de um estudo dos atos de currículo e as suas implicações na formação dos futuros professores de matemática. Na tentativa de entender como se tem feito o currículo e o que o currículo tem feito com estes futuros professores. A análise da proposta curricular do curso em questão envolveu a interpretação das dinâmicas internas e externas que tem influenciado a construção da identidade curricular do grupo, dando destaque à autoria e à coautoria dos sujeitos envolvidos.

Palavras-chave: Currículo. Atos de Currículo. Formação de professor. Matemática.

ABSTRACT

This work is a product of the reflections about a Masters degree research on the *Strictu Sensu* Graduate Program on Scientific Education and Teachers Training. The main purpose of this research was to analyze the concepts of curriculum which permeate a Mathematics degree program, from the field study curriculum acts, as well as the details on the training of the future mathematics teachers; on the attempt to understand how has a curriculum been done and what this curriculum has done with the future Elementary and Secondary teachers. The analysis of the curriculum proposal of the program at issue involved the internal and external processes interpretations that have influenced the construction of the curricula identity of the group, standing out the authorship and coauthored of the individuals involved.

Key words: Curriculum. Curriculum Acts. Teacher training. Mathematics.

Considerações Introdutórias

Percebo que, ao enveredar pelas leituras do campo do currículo, o meu olhar sobre os fenômenos educacionais passou a me levar para lugares antes não observados. Assim como contemplar um fractal, ora me pego esmiuçando detalhes até então despercebidos, ora me pego na tentativa de ampliar e visualizar um todo que parece nunca alcançado. A experiência formativa do presente estudo nos levou a lugares e olhares novos, mas também velhos. A própria itinerância do ato de pesquisar me faz perceber como estudar os atos de currículo me leva a delimitar o meu lugar, seja como pesquisadora, pedagoga, professora, seja como mulher, mãe, esposa, gente, e esta conquista de território nos obriga a transgredir algumas metanarrativas para legitimar a minha própria narrativa.

Apresento as experiências de um grupo de professores de um curso de licenciatura em Matemática numa universidade estadual da Bahia e a sua busca na construção de uma identidade curricular. Os seus tateios, erros e acertos, revelam que esta é uma situação que tem sido muito além de uma atribuição administrativa, mas sim um processo de formação para todos. Como afirma Josso (2004, p. 48), toda formação é experiencial, ou não é formação. Formar é sempre formar-se.

O Currículo, enquanto texto ou documento burocrático, é o elemento simbólico do que o grupo entende ser formação. Todos os conceitos, valores, pensamentos e visões do grupo devem estar não só no discurso, mas principalmente no currículo, que viabiliza a prática. Muito esforço tem sido concentrado na busca de mudanças de cunho metodológico, mas o Currículo desta prática é que demonstra as verdadeiras concepções de cada grupo. Para Goodson (1997, p. 20), “a história do currículo não se pode basear apenas nos textos formais, tendo de investigar também as dinâmicas informais e relacionais, que definem modos distintos de aplicar na prática as deliberações legais”.

Assim, entendemos que o currículo interfere na experiência didática do professor, uma vez que, através do currículo, se mantém alguns mecanismos de seletividade, a partir da ação dos envolvidos, os atos de currículo, conceito defendido por Macedo (2008, p. 25) quando ele afirma que “o currículo estabelece chegadas e caminhos a percorrer, que são constantemente realimentados e reorientados pela ação dos atores/atores educativos”.

O currículo é movimento, não são “grades”, o currículo é feito e vivido por pessoas, “o currículo tem carne e alma, isto é, é movido concretamente por uma visão de homem e de mundo, bem como auto-eco-organiza-se mediado por estas instâncias” (Macedo, 2004, p. 258). Por isso, não concebemos estudar currículo apenas pelos documentos oficiais, pelas matrizes curriculares ou pela fala de coordenadores ou diretores. Estudar currículo a partir dos atos de currículo requer uma concepção de pesquisa na qual a voz dos sujeitos são ouvidas e valorizadas, extrapolando a visão positivista de pesquisa, que neste caso específico, valorizaria mais os documentos oficiais.

É nessa perspectiva que buscamos entender como se tem feito o currículo num curso de licenciatura em Matemática e o que esse currículo tem feito com os futuros professores da Educação Básica.

Diante da natureza do objeto de estudo, a metodologia utilizada foi à abordagem qualitativa, numa perspectiva fenomenológica, sendo desenvolvida a partir de uma pesquisa do tipo etnográfico, assumindo, desde o início, a interação e o envolvimento com a ambiência da pesquisa como pressuposto. Nesse sentido, optamos pela análise de conteúdo de base hermenêutica, na tentativa de “entender os entendimentos” (Geertz, 1997).

Partimos da indagação de como as concepções de currículo dos docentes, enquanto ato de currículo, implica na formação dos futuros professores de Matemática. Além disso, nos propomos trazer ao debate questões como: Quais as concepções de currículo e de formação em Matemática dos atores envolvidos?

Quais as bases teóricas e ideológicas do modelo curricular praticado?

Como as diretrizes veiculadas por documentos oficiais são traduzidos na prática curricular do curso?

O presente currículo do curso de Licenciatura em Matemática insere-se nas pautas formativas contemporâneas, vinculados à formação do professor de Matemática?

Como dispositivos para a construção dos dados, utilizamos o diário de campo, a análise dos documentos curriculares oficiais, entrevistas semiestruturadas com os docentes do curso, participação nas reuniões de colegiado e área, nas quais a reforma curricular do curso era ponto de pauta. Além disso, participamos de algumas atividades com os discentes, como aulas, bancas de trabalhos de conclusão de curso e eventos.

Partindo dessas reflexões, percebemos que muitas reflexões emergiram no presente estudo, principalmente fruto das narrativas dos docentes, seja nas entrevistas, seja das reuniões colegiadas. Como afirma Josso (2004, p. 41), a narrativa congrega e entrelaça experiências muito diversas, é possível interrogarmo-nos sobre as escolhas, as inércias e as dinâmicas. Além disso, a análise heurística das narrativas dos entrevistados nos revelou situações não previstas nos documentos oficiais, os atos curriculares produzidos por estes docentes, que interferem na dinâmica do grupo, nas decisões tomadas e nos objetivos alcançados.

Analisar as questões da prática docentes torna-se uma questão complexa e perpassa por vários fatores, entre eles o currículo, já que este retrata um modelo de sociedade, refletindo uma diferença entre o currículo que possuímos e o currículo que desejamos. Nesse sentido, são oportunas as palavras de Apple (1995, p. 59), “educação está intimamente ligada à política da cultura. O currículo não é apenas um conjunto neutro de conhecimentos que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação”, que ainda acrescenta: “... é produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo” (ibid., p. 59).

No que diz respeito aos currículos dos cursos de licenciatura em Matemática, percebe-se, ao longo da história, conflitos e tensões frente ao desafio da formação de futuros professores de Matemática. De um lado, aqueles que acreditam que saber matemática é o fundamental, afinal “não se ensina o que não se sabe” e, de outro, aqueles que acreditam na necessidade de uma formação humana e pedagógica. Para Melo (2010, p. 39), A cultura profissional no interior das instituições formadoras valoriza a prática científica da matemática, sendo esta avaliada a partir da produção acadêmica materializada nos mecanismos de divulgação disponíveis para o pesquisador. A prática pedagógica da matemática é relegada a um plano inferior tanto do ponto de vista do financiamento de projetos, programas e políticas de publicações quanto em relação a sua pouca importância presente nos programas de avaliação.

O fato é que o conhecimento matemático sempre foi visto como muito importante e necessário. Influenciado por uma epistemologia apriorista, saber matemática é um privilégio para poucos e, não saber matemática, justifica, frequentemente e nos dias atuais, uma retenção de todo um ano escolar, mesmo durante a infância. Por isso, questionamo-nos: como pensar a formação do professor de matemática frente a estes desafios? Que tipo de formação é necessário? Que conhecimentos são mais importantes?

Segundo Pires (2007, p. 46):

[...] para nós, educadores matemáticos que atuamos na formação inicial e continuada de professores, há um ponto estratégico que precisa ser considerado: é frequente, entre egressos dos cursos de Licenciatura em Matemática, um desconhecimento completo sobre debates curriculares. Excluído desse debate, o professor tem enormes dificuldades em refletir sobre os processos que, historicamente, imprimiram à efetivação das propostas curriculares, o caráter de seleção de conteúdos e montagem de tarefas, a serem desenvolvidas cronologicamente, numa sequência linear, sem considerar as finalidades da educação, a reconstrução de conhecimentos pelos alunos e sem as necessárias elaborações na transmissão de conhecimentos, considerando-se a amplitude do capital cultural disponível e as diferenças naturais entre gerações.

Trazer para a discussão a questão dos cursos de licenciatura em Matemática, tendo como pano de fundo o currículo na sociedade contemporânea, significa avaliar algumas propostas nesta área que vêm sendo desenvolvidas historicamente no Brasil, à luz deste contexto social emergente, no qual a sociedade contemporânea vive um processo de globalização econômica, cultural e política cada vez mais intensificada pelo sistema capitalista, ao mesmo tempo em que traz outras dinâmicas para relações entre os povos. Assim, as discussões do campo do currículo são pertinentes e necessárias a todos os cursos de licenciatura e as reflexões lançadas nesse estudo, apesar das especificidades, podem ser estendidas para outras áreas.

Construção de uma identidade curricular

O Curso estudado foi criado em 2000, com a missão de formar professores para atuar na Educação Básica, suprimindo uma carência das escolas da região. Desde então, o grupo de formadores vive a construção de uma identidade curricular, processo este recheado de tensões, conflitos e tomadas de decisões, a partir das reformulações curriculares.

Conhecer o processo de reconstrução e consolidação da identidade curricular deste grupo foi uma experiência muito rica, pois esta é uma tarefa muito difícil, cheia de idas e vindas e com a perspectiva de fim nunca alcançável. Como afirma Silva (1995), todo processo de “fabricação” de um currículo não é meramente lógico,

mas um processo social, no qual convivem lado a lado com fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais, determinantes menos “nobres” e menos “formais”, tais como interesses, rituais, conflitos simbólicos e culturais, necessidades de legitimação e de controle, propósitos de dominação e de controle.

Numa postura pretensamente hermenêutica, inicialmente buscamos fazer a leitura dos documentos oficiais, procurando uma compreensão dos contextos e dos objetivos ali representados, acreditando ser pertinente a análise dos dispositivos legais e dos documentos produzidos pelo grupo, pois representam a legitimação das concepções deste grupo. Como afirma Goodson (1997, p. 20), “o currículo escrito é o testemunho público e visível das racionalidades escolhidas e da retórica legitimadora das práticas escolares” e ainda destaca “é um conceito ilusório e multifacetado. Trata-se, num certo sentido, de um conceito “escorregadio”, na medida em que se define, redefine e negocia numa série de níveis e de arenas, sendo muito difícil identificar os seus pontos críticos” (ibid., p. 20).

Contudo, como citamos anteriormente, não acreditamos que o currículo prescrito representa, por si só, as concepções que envolvem o processo de formação proposto pelo grupo, mas é uma etapa importante, que poderá viabilizar ou engessar os atos de currículo. Como afirma Macedo (2011, p. 22), podemos vislumbrar ações instituintes no currículo acontecendo “nas experiências cotidianas miúdas, nas brechas, nas frestas e fissuras, nas reexistências afirmativas, nas transgressões, nas rasuras, nas rebeldias”, além disso, ele chama atenção para as ações que acontecem “nas traições cotidianas, nas opacidades, na clandestinidade, nas diversas micro-ousadias, nas epifanias que irrompem” (ibid., p. 22). Ele também destaca que

neste ínterim, muitas vezes em opacidade, visibiliza-se e empodera-se nos contemporâneos atos de currículo como intensas heterogêneses formativas, antes recalcadas e naturalizadas como epifenômenos educacionais. Emergem etnométodos não instituídos que se autorizam a ‘dizer’ da formação, instituí-la mesmo (ibid.: 22-23, grifos do autor).

Baseado neste entendimento, podemos situar que o presente estudo compreende o conceito de currículo como um artefato socioeducacional que se configura nas ações de conceber/selecionar/produzir, organizar, institucionalizar, implementar/ dinamizar saberes, conhecimentos, atividades, competências e valores visando uma “dada” formação, configurada por processos e construções constituídos na relação com o conhecimento eleito como educativo (MACEDO, 2008, p. 24).

Para uma melhor compreensão deste posicionamento, entendemos ser necessária uma visita, mesmo que não aprofundada, na construção história do conceito de currículo, pois, como afirma Ivor Goodson (2008, p. 27), “o currículo escrito é exemplo perfeito de invenção de tradição. Não é, porém, como acontece com toda tradição, algo pronto de uma vez por todas; é, antes, algo a ser defendido onde, com o tempo, as mistificações tendem a se construir e reconstruir”.

Realizar a trajetória da construção do conceito de currículo e da construção do conceito de currículo de matemática não foi uma etapa apenas para organização do texto dissertativo, mas sim o início de uma análise hermenêutica do papel dos atos de currículo na legitimação das propostas curriculares construídas ao longo da história da educação, partindo do entendimento de currículo com uma construção social, que estabelece as decisões dos atores sociais envolvidos num processo contínuo de construção e reconstrução das suas verdades, dentro de um determinado contexto.

Um exemplo disso é a própria construção histórica do conceito de currículo para os cursos de matemática, sejam eles licenciaturas, sejam eles bacharelados. Ao que pude perceber, desde a criação da Matemática, enquanto disciplina, ocorreram movimentos de reformas curriculares para se atender aos objetivos e interesses específicos que marcaram (e ainda marcam) as concepções e atos de currículo dos professores de matemática. A construção das propostas curriculares para o ensino de matemática sempre estiveram envolvidas em tensões epistemológicas, nas quais as concepções do como ensinar e o como aprender revelam as relações de poder entre a matemática pura e a educação matemática.

No que diz respeito à formação do professor de Matemática, percebemos que só passou a ser pauta de discussão a partir da década de 80, após o Movimento da Matemática Moderna e das discussões em torno da necessidade de mudanças nos currículos. Este contexto de discussões se intensificou com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96, bem como as diretrizes e determinações do Conselho Nacional de Educação para os currículos dos cursos de licenciatura, inclusive de Matemática.

Para Pires (2000, p. 66), duas ideias subjacentes à organização curricular dos cursos de matemática persistem historicamente: a linearidade e a acumulação. A linearidade seria “representada ora pela sucessão de conteúdos que devem ser dados numa certa ordem, ora pela definição de pré-requisitos, ou seja, informações/habilidades que precisam ser dominadas pelo aprendiz, antes de se lhe dê acesso a outras ideias/conceitos”. Ela ainda afirma que, nos currículos atuais, a ruptura desta cadeia ainda parece ser algo fatal para a aprendizagem, já que estes os temas são fixados e devem ser percorridos sequencialmente, num caminho sucessivo do mais simples ao mais complexo.

O outro aspecto subjacente à organização curricular dos cursos de matemática destacado por Pires (2000, p. 70) é o conceito de aprendizagem como acumulação de conhecimentos. Apesar de todas as discussões promovidas a partir do Movimento da Matemática Moderna na década de 90, as ideias behavioristas ainda prevalecem nas opções metodológicas dos professores e nas concepções de como o aluno aprende.

Autoria e coautoria nas experiências curriculares

Muitas reflexões emergiram no presente estudo, principalmente fruto das narrativas dos docentes, seja nas entrevistas, seja das reuniões colegiadas. Como afirma Josso (2004, p. 41), a narrativa congrega e entrelaça experiências muito diversas, é possível interrogarmo-nos sobre as escolhas, as inércias e as dinâmicas. Além disso, a análise heurística das narrativas dos entrevistados nos revelou situações não previstas nos documentos oficiais, os atos curriculares produzidos por estes docentes, que interferem na dinâmica do grupo, nas decisões tomadas e nos objetivos alcançados.

As dificuldades em lidar com as questões curriculares é um ponto destacado pelo grupo, mas um dos principais aspectos diz respeito às posturas individuais e às relações entre eles. No momento em que são conduzidos a refletirem a proposta curricular, as questões ideológicas ficam em evidência, o que nos faz afirmar que um ato de currículo também é um ato ideológico. Ao tratar das implicações conceituais, refletimos que as concepções do grupo tendem a propostas curriculares pautadas nos princípios da modernidade.

É interessante perceber como os docentes entrevistados identificam as interferências que a participação de cada um ocasiona. As dificuldades em lidar com as questões que envolvem o currículo do curso são muitas, mas as maiores dificuldades relatadas pela maioria dos entrevistados dizem respeito às posturas individuais e às relações entre eles.

Questões como compromisso, conhecimento, dedicação, envolvimento, omissão, entre outras, estão presentes nas narrativas dos docentes, quando questionados a respeito dos desafios e demandas curriculares. Não são meras acusações ou busca de culpados para os problemas, mas percebo que, ao discutirem sobre a proposta curricular construída pelo grupo, os atos de currículo começam a ficar em evidência, principalmente diante da conflituosa relação entre os bacharéis e os licenciados, na qual as relações de poder ficam evidentes, como podemos perceber na fala de um dos docentes entrevistados,

o problema do nosso curso, antes do currículo, é a nossa postura enquanto professor. De sentar, de discutir, de se traçar um objetivo geral para o curso, objetivo único. Isso falta entre a gente, acho que nosso problema maior não é currículo, mas, é a postura de nós professores, nós todos. No sentido de que muita gente mora fora, alguns moram aqui, mas, só vem dá sua aula e volta. Não há um compromisso nesse sentido de você discutir o curso, de você ter um objetivo, o curso tem um objetivo único, cada um bem vem aqui, cumpri seu trabalho, sua carga horária, sem nenhuma conexão. Você não vê professores conversarem entre professores, professores de calculo conversar sobre o quê está usando, sobre o que ele vai usar, se precisa isso, ou seja, não há essa relação entre professores, não há nem dentro da área de matemática, nem dentro da área de educação e nem entre as áreas, cada um dá sua aula e volta para casa (Docente 3).

A dicotomia nas concepções dos docentes envolvidos no Curso de Licenciatura em Matemática é o aspecto mais presente quando analisamos o currículo. A presença de bacharéis e licenciados num mesmo corpo docente traz, historicamente, divergências muito fortes nas concepções que envolvem os cursos de licenciatura em Matemática. Esta também foi a realidade encontrada no Curso de Licenciatura em Matemática na UESB, conforme fala de todos os entrevistados, dentre as quais, destacamos uma:

O que acontece é que a gente se respeita, mas eu acredito que quando você concluir esta entrevista e fizer

com dois professores, os professores de matemática acham que precisam de mais disciplina de matemática, os professores de educação acham que precisam de mais disciplina de educação. A minha opinião particular é que pra você ser um professor de matemática você deve aprender matemática e aí depois você aprende como fazer isso. Primeiro você aprende o que você vai ensinar depois você aprende como fazer. Aí essa disciplina pode ser concomitante ou pode ser uma e depois a outra. Como pode ser feito isso se é matemática antes e educação depois ou ao mesmo tempo, acho que não tem problema, mas, eu acho que pra ser um bom professor de matemática a gente tem que ser primeiro um bom matemático e aí ser matemático como as pessoas dizem nem sempre é fazer pesquisa. Ser um bom matemático é você saber matemática, saber manipular a matemática (Docente 1).

Para Moreira e Silva (2006, p. 8-9), o currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social, ele está implicado em relações de poder, transmite visões sociais particulares e interessadas, produz identidades individuais e sociais.

Todavia, gostaria de destacar uma estratégia ideológica utilizada pelo grupo pesquisado que emergiu fortemente nas narrativas e observações: o silêncio, ou a falta de diálogo, visto que percebi que, na verdade, este é um movimento constante entre um e outro.

O silêncio no grupo é uma peça-chave para entendermos algumas decisões tomadas. Além do distanciamento já declarado entre o grupo dos matemáticos e o grupo dos educadores matemáticos e das inúmeras reuniões colegiadas. O grupo não tem o diálogo como uma estratégia para resolver seus conflitos.

O silêncio do grupo poderia ser apenas uma questão da gestão curricular, mas o que percebi é que, para este grupo, o silêncio pode ser uma escolha, uma estratégia. No silêncio não há confrontos, não há necessidade de posicionamentos, não há comprometimentos. Ou será que o silêncio nasce pelo emudecimento diante da grandeza dos desafios?

Ou, quem sabe, o silêncio seja a representação da incredulidade na educação, no próprio processo de reformulação curricular, na possibilidade de se fazer diferente?

O fato é que o grupo reconhece o silêncio como um entrave para as questões curriculares. Vejamos uma das falas dos entrevistados:

O problema é que educação não quer se juntar com matemática e matemática não quer se juntar com educação. A gente vive numa relação muito boa, muito forte o diálogo entre os membros da área, mas assim, você no seu mundo oriental e eu no meu lado ocidental e aí a gente só atravessa o muro no dia de reunião. Ninguém se mete com ninguém, mas aí deveria sentar para brigar um pouco, para discutir um pouco o que a gente precisa o que a gente entende de cada um (Docente 1).

Alguns questionamentos tornam-se inevitáveis neste processo de análise: quais conhecimentos são necessários ao futuro professor de Matemática?

Quais disciplinas e conteúdos devem estar presentes no currículo do Curso de Licenciatura em Matemática?

Qual carga horária deve ser estabelecida para cada disciplina?

Os dispositivos legais apresentam algumas diretrizes que devem ser consideradas ao responder a estes questionamentos, mas o que percebemos é que as respostas que cada docente apresenta revelam as suas concepções e se materializam nos seus atos de currículo. Assim, corroboramos com Deleuze (apud GALO, 2008, p. 36) quando afirma que "o conceito pode ser ferramenta de conservação quanto de transformação. O conceito é sempre uma intervenção no mundo, seja para conservá-lo, seja para mudá-lo".

Lee Shulman, psicólogo educacional americano, tem contribuições notáveis nos estudos das áreas de medicina, ciências e matemática, pesquisa, desde a década de 80, sobre os conhecimentos necessários a formação de professores, defendendo o que ele chama de Base de Conhecimentos para o Ensino. Ele categoriza em três tipos de conhecimentos necessários a este processo de formação: o conhecimento do conteúdo do objeto de estudo, o conhecimento pedagógico do objeto de estudo e o conhecimento curricular do objeto de estudo. Essas são abordagens necessárias, pertinentes e apontadas nos documentos oficiais brasileiros para a formação de professores que atuarão na Educação Básica.

Algumas Considerações Finais

As interpretações construídas, neste trabalho de pesquisa, revelam a necessidade de o grupo discutir mais as suas concepções e aspirações teóricas, indo além dos tramites burocráticos, ao incluir os discentes neste processo, já que eles também são atores ativos e produzem os seus atos. Este, inclusive, é um aspecto que aponta para a possibilidade de continuidade do referido estudo, visto que, como se tratava de uma pesquisa de mestrado, não foi possível ampliarmos para ouvirmos as vozes dos discentes também. Além disso, saliento a importância de novos estudos e pesquisas sobre a discussão das questões curriculares para os cursos de licenciatura em Matemática.

Esta falta de diálogo não afeta apenas as relações do grupo, mas percebemos nas falas uma preocupação com as consequências geradas por esta situação no que diz respeito à gestão curricular, principalmente porque o grupo é composto por docentes de diferentes departamentos, o que fragmenta ainda mais o trabalho.

Identificamos que às mudanças ocasionadas pela adequação do currículo as exigências da Resolução do CNE/CP nº 01 e 02 de 2002, que estabelece a ampliação da carga horária dos estágios e inserção das disciplinas de prática pedagógica desde o início do curso, gerou divergências no grupo. A tentativa de rompimento de uma proposta curricular de licenciatura pautada na racionalidade técnica nos “modelos 3 + 1” trouxe desconfortos e tensões conceituais.

Como os processos de reformulação curricular no Brasil sempre surpreenderam os professores com determinações impostas, à situação não foi diferente com este grupo. Percebemos, nos atos de currículo, as resistências e transgressões, que interpretamos como uma necessidade de expor o que se pensa e o que se sabe, num movimento de (re)existência. Também destacamos atos de currículo observados como tentativas de transgressões da lógica disciplinar e de pensar a formação do professor de Matemática numa perspectiva mais próxima do contexto escolar e tendo a pesquisa como fundamento.

Ardoino (2012: 92) defende a abordagem multirreferencial como uma possibilidade para “sairmos dos descaminhos e impasses de um pensamento simplificante, outra forma barbárie moderna”. Para ele, faz-se necessário assumir a complexidade da realidade, através de uma leitura plural, num posicionamento epistemológico que compreenda as diversas leituras presentes nos espaços de aprendizagem e a multirreferencialidade possibilita,

[...] uma leitura plural de seus objetos (práticos ou teóricos), sob diferentes pontos de vista, que implicam tanto visões específicas quanto linguagens apropriadas às descrições exigidas, em função de sistemas de referenciais distintos, considerados, reconhecidos explicitamente como não redutíveis uns aos outros, ou seja, heterogêneos (1998, p. 24).

Pensar numa abordagem multirreferencial é pensar na possibilidade de romper com a ideia de um currículo linear, ordenado, acumulativo e fragmentado. Como afirma Ardoino (2012, p. 87), é muito mais do que uma posição metodológica, é uma posição epistemológica, uma epistemologia plural. E como posição epistemológica é realizada por um conjunto de pessoas e de grupos em interações recíprocas, “as relações que tecem o vivido coletivo. [...] Em uma tal comunidade os atores aspiram sempre, uns mais, outros menos, tornar-se autores” (ibid., p.96).

A nossa história da educação é marcada por experiências curriculares desautorizantes, que negaram o direito de voz aos seus atores sociais, principalmente na construção dos seus currículos. Ao percebemos que os atos de currículo extrapolam as prescrições curriculares, contemplamos possibilidades outras de estudarmos os fenômenos educacionais, por isso esse estudo representa o início de novas oportunidades de tentativas de entendimentos.

Notas

1. Autora - Flávia Oliveira Barreto da Silva/ Mestre em Educação Científica e Formação de Professores/ Professora da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), DCHT XXI/ Pertence ao Grupo de Pesquisa em Currículo e Formação Formacce (em aberto)/ flaviaobs12@gmail.com

.

REFERÊNCIAS:

APPLE, Michael W. Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação. Tradução: Thomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ARDOINO, Jacque. Pensar a multirreferencialidade. Tradução de Sérgio Borba. In: Macedo, Roberto Sidnei, Barbosa, Joaquim Gonçalves e Borba, Sergio. Jacques Ardoino & a Educação.(pp.87-99).Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

GALO, Silvio. Deleuze & a Educação. Coleção Pensadores & Educação. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GEERTZ, C. O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa. Tradução: Vera Mello Joscelyne. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

GOODSON, Ivor F. As Políticas de Currículo e de Escolarização. Tradução: Vera Joscelyne. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____. Currículo: Teoria e História. Tradução de Attílio Brunetta; revisão da tradução de Hamilton Francischetti; Apresentação de Tomaz Tadeu da Silva. 10. ed Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____. A Construção Social do Currículo. Tradução: Maria João Carvalho. Lisboa: EDUCA, 1997.

JOSSO, Marie – Chistine. Experiências de Vida e Formação. Tradução: José Cláudio e Júlia Ferreira. Adaptação á edição brasileira Maria Vianna. Prefácio de Antônio Nóvoa. São Paulo: Cortez, 2004

MACEDO, Roberto Sidnei. Currículo: campo, conceito e pesquisa. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. A Etnopesquisa Crítica e Multirreferencial nas Ciências Humanas e na Educação. 2. Ed. Salvador: EDUFBA, 2004.

_____. Atos de Currículo, Formação em Ato: para compreender, entretecer e problematizar currículo e formação. Ilhéus: Editus, 2011.

MELO, José Ronaldo. A formação do formador de professores de matemática no contexto das mudanças curriculares. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas: UNICAMP, 2010.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz T. da (Orgs.). Currículo, Cultura e Sociedade. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PIRES, Célia Maria Carolino. Educação Matemática e a sua influência no processo de organização e desenvolvimento curricular no Brasil. Texto produzido atendendo à solicitação do Grupo de Trabalho de Educação Matemática da ANPED, 2007.

_____. Currículos de matemática: da organização linear à ideia de rede. São Paulo: FTD, 2000.

SILVA, L. H.; AZEVEDO, J. C. (Orgs.). Reestruturação curricular: teoria e prática no cotidiano escolar. Petrópolis: Vozes, 1995.

Recebido em: 14/07/2014

Aprovado em: 17/07/2014

Editor Responsável: Veleida Anahi / Bernard Charlort

Método de Avaliação: Double Blind Review

E-ISSN:1982-3657

Doi: