

INDÍCIOS DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS EM UMA COMUNIDADE DE PRÁTICA ENQUANTO ESPAÇO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

INDICATIONS OF SOCIAL REPRESENTATIONS ABOUT A COMMUNITY OF PRACTICE AS A SPACE FOR TEACHER EDUCATION

CRISTIANE BONETO*
ANA LÚCIA MANRIQUE**
GERALDO EUSTÁQUIO MOREIRA***

RESUMO

Este artigo objetiva desvelar alguns indícios de representações sociais dos membros de uma Comunidade de Prática (CoP) enquanto espaço de formação continuada. A CoP estudada nasceu de um grupo constituído por estudantes e professores que ensinam Matemática em escolas da rede pública, além de mestrandos e doutorandos da área da Educação Matemática. A pesquisa, de enfoque qualitativo, se realizou nos primeiros seis meses de constituição do grupo, sendo que os dados coletados provieram de discursos proferidos pelos membros da CoP durante esse período, o que permitiu a constituição de dois discursos do sujeito coletivo (DSC), que serão objetos de análise. Aspectos como permissão para se expor e busca pela colaboração coletiva, juntamente com percepção da efetiva construção de conhecimento, impulsionaram os indivíduos a não somente superar as possíveis dificuldades, da ordem que fossem (cognitivas, emocionais ou sociais), como também a perceber que essas são esperadas, temporárias e importantes, inclusive para o crescimento do grupo.

Palavras-chave: Comunidade de Prática. Afetividade. Discurso do Sujeito Coletivo. Representações Sociais. Formação de Professores que ensinam Matemática.

ABSTRACT

This article aims to reveal social representations about a Community of Practice (CoP) as a space for teacher education and considers the initial moment of its constitution. The CoP was born from a group of students and teachers who teach mathematics in public schools, as well as masters and doctoral students in the area of Mathematics Education. It is a qualitative research and the speeches given by the people in the first six months of meetings were collected for the constitution of two Discourse of the Collective Subject (DCS), which will be analyzed. Aspects such as permission to expose oneself and search for collective collaboration, together with a perception of the effective construction of knowledge, have encouraged individuals not only to overcome possible cognitive, emotional or social difficulties, but also to realize that they are expected, temporary and important for the growth of the group.

Keywords: Community of Practice. Affectivity. Discourse of the Collective Subject. Social Representations. Teacher Education who Teaching Mathematics.

* Mestre em Educação Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Assessora Pedagógica do Grupo Abril Educação. bonetocristiane@gmail.com

** Doutora em Educação (Psicologia da Educação) pela PUC/SP. Professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da PUC/SP. manri-que@pucsp.br

*** Doutor em Educação Matemática pela PUC/SP. Professor Adjunto da Universidade de Brasília (UnB). Pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). geust@unb.br

INTRODUÇÃO

Apesar de se reconhecer a importância de espaços e momentos que favoreçam a interação e o compartilhamento entre professores, muitas vezes tais ocasiões deixam de acontecer ou, quando ocorrem, privilegiam discussões e trocas de informações mais centradas no âmbito administrativo e técnico que, de fato, pedagógico. Não desprezamos a importância da socialização de informações relacionadas aos sistemas organizacionais, mas entendemos que esse espaço deveria favorecer a interação e o compartilhamento de ideias, vivências, conhecimentos, além de propiciar a formação continuada de professores.

Nesse sentido, compreendemos que a formação deve ser concebida sob outros parâmetros. Passos et al (2006) salientam que a palavra formação ainda está associada à tradição acadêmica que prioriza o domínio dos saberes disciplinares e das técnicas de ensino, ou seja, o conteúdo disciplinar e a didática. Para Nóvoa (1995) e Reis e Fiorentini (2009), nos espaços de formação continuada se faz necessário um trabalho de reflexão sobre a prática, levando-se em consideração as especificidades de cada contexto. Diante disso, colocamos em discussão os programas de formação que apresentam um modelo único e que, muitas vezes, determinam um mesmo caminho a ser seguido por todos, sem que se leve em consideração as especificidades de cada grupo e, principalmente, as interações nele ocorridas.

Seria ingenuidade tanto ignorar as questões políticas e sociais que circundam as propostas de formação docente, como desprezar o fato de que a Educação é fortemente orientada pelos interesses de mercado (mercantilização do ensino) com uma preocupação recorrente com a formação de profissionais que apresentem determinadas competências.

A década de 1990 foi marcada por encontros e desencontros que ecoam diretamente na forma de pensar e agir dos educadores e dos formadores de educadores. Apoiados em Nunes (2001), Passos et al (2006, p. 202) falam de uma mudança paradigmática no processo de formação docente ocorrido a partir daquela década, segundo a qual teríamos uma formação que “vai além da academia, envolvendo o desenvolvimento pessoal e profissional do professor e a reflexão sobre a prática mediada pela escrita e reflexão coletiva”.

Para Moreira e Manrique (2014, p. 473), nas últimas décadas, houve avanços no processo de preparação dos professores: “[...] estratégias utilizadas para a formação de professores, tanto no âmbito escolar quanto fora dele, tem apresentado diversas iniciativas, que revelam a necessidade de dar visibilidade ao processo construtor de práticas pedagógicas capazes de transformar a atual realidade escolar”, buscando abordar, até mesmo, a inclusão, a permanência, a diversificação da aprendizagem.

A partir desse contexto, é possível perceber que não se trata apenas de organizar datas dentro do cronograma escolar para a realização de encontros entre os professores e simplesmente assegurar que se efetivem. Torna-se necessário haver um conjunto de ações e intenções que levem professores e demais integrantes da comunidade escolar a participarem do processo e a se sentirem membros efetivos e corresponsáveis por ele, garantindo-lhes, mais do que isso, liberdade e confiança para exporem suas práticas, dúvidas, angústias, conhecimentos e, por que não, suas crenças, concepções e representações.

Conforme podemos entender, os objetivos e as intenções para com esses espaços de formação são cruciais para o desenvolvimento dos mesmos e, certamente, acabam por nortear as ações e consequentes reações no grupo. Levando-se em consideração as especificidades e contextos de cada grupo, não poderíamos deixar de mencionar nosso interesse em conhecer as interações existentes

entre professores que ensinam Matemática para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e aqueles que o fazem para os Anos Finais.

Nossa pesquisa se desenvolveu em uma Comunidade de Prática (CoP) (WENGER, 2001) que estuda e reflete sobre o ensino e a aprendizagem da Matemática. Sabemos que, em Comunidades de Prática, inúmeras são as trocas e interações existentes entre seus membros, mas gostaríamos de chamar a atenção para a diversidade e a particular constituição da CoP em questão. Há, em um mesmo ambiente, compartilhando experiências, saberes, dúvidas, angústias e realizações, três licenciandos em Pedagogia e três em Matemática, três licenciados em Pedagogia e três em Matemática que trabalham em escolas da rede pública do estado de São Paulo, além de quatro mestrandos, dois doutorandos e duas doutoras, uma da área da Educação e outra da Educação Matemática, todos integrantes de um projeto em rede vinculado ao Programa Observatório da Educação, aprovado no Edital 049/2012/CAPES/INEP¹.

O projeto, intitulado “Rede Colaborativa de Práticas na Formação de Professores que ensinam Matemática: múltiplos olhares, diálogos e contextos”, propõe a criação de uma rede colaborativa entre três programas de Pós-Graduação, realizados pelas UFSCar, PUC/SP e UFABC. Objetiva colocar em evidência o potencial da rede de colaboração no processo de constituição profissional do professor que ensina Matemática e promover a aproximação entre universidade e escola pública, em um movimento recíproco de transformação (GAMA; PASSOS e CARDOSO, 2012).

Por conta das vivências de seus membros em diferentes grupos e comunidades de aprendizagem, é importante salientar que eles possuem um repertório de saberes e experiências individuais, muitas compartilhadas pelos membros desta CoP.

Agora, quando pensamos nesta CoP, percebemos que seus membros passam a compartilhar um novo conjunto de conhecimentos, valores e práticas que se tornam comuns a esses indivíduos, conferindo-lhes uma identidade social e profissional repleta de representações sociais, aqui assentadas nas concepções de Moscovici (2005, p. 26), como um “conjunto de conceitos, proposições e explicações originado na vida cotidiana nos cursos de comunicação interpessoais”, e de Jodelet (2001, p. 361), como “modalidades de pensamento prático orientadas para a comunicação, a compreensão e o domínio do ambiente social, material e ideal”.

Nesse sentido, este artigo objetiva desvelar alguns indícios de representações sociais percebidos durante os encontros na Comunidade de Prática, atendo-se aos primeiros seis meses de constituição desta comunidade. Para tentar identificar e aclarar esses indícios, foram feitos questionamentos, tais como: como os integrantes, ao ingressar na CoP, percebiam os programas e grupos de formação continuada? Já que a CoP é um grupo de referência para seus membros, qual foi a realidade comum construída nesse conjunto social? Que discursos coletivos puderam ser observados na CoP nos primeiros seis meses de encontros?

O grande desafio foi compreender indícios de representações sociais como uma forma híbrida de pensar, que pode nos levar a entender fenômenos ocorridos em nosso meio. Dessa forma, estudar representações sociais se torna essencial, pois essas possíveis representações podem sustentar as práticas do grupo social estudado.

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Moscovici (2005), considerado o pai da Teoria das Representações Sociais (TRS), apresenta, em diversas obras, inúmeros questionamentos acerca da constituição do indivíduo, do sujeito social

¹ Disponível em: <<https://goo.gl/CrTwVM>> Acesso 21 mar 2018.

e da subjetividade. Coloca em discussão prerrogativas extremistas defendidas tanto pela Psicologia dominante do século XX (a de que o conhecimento de um indivíduo não deveria ser contaminado pelas possíveis visões e interpretações desse sujeito, ou seja, o conhecimento deveria ser neutro, com o indivíduo como produtor independente), quanto as defendidas pelas ciências sociais (as estruturais explicações sociais comuns e a teoria marxista, e outras dela derivadas, as quais afirmam que o sujeito é um produto de determinações sociais).

De acordo com Sousa, Villas-Bôas e Novaes (2013), o sujeito moscoviciano é aquele indivíduo que não é simplesmente produto de determinações sociais, muito menos produtor independente, isso porque as representações são construções contextualizadas, interpretadas e resultantes das condições em que surgem e circulam. Ou seja, o sujeito considerado social constitui sua subjetividade na dupla mediação com o outro.

Jodelet (2001), uma das principais colaboradoras de Moscovici, busca elucidar a complexidade envolvida na constituição do sujeito social preconizada por Moscovici. Para ela, os sujeitos não são concebidos como indivíduos isolados e sim como “atores” que afetam e são afetados por diferentes aspectos da vida cotidiana. Dessa forma, há de se considerar, ao pensar na constituição do sujeito, as questões de afeto, significado e sentido.

Apoiados em Marc (2005), Souza e Novaes (2013, p. 27) dizem que os sujeitos não reagem diretamente a comportamentos, mas às significações cognitivas e afetivas que esses eles mesmos conferem a esses comportamentos as quais são aquelas que Moscovici define como representações sociais.

Moscovici (2005) afirma que é importante ter clareza de que as representações sociais não devem ser tomadas como verdades científicas, pois nem sempre estão conformes à realidade; se assim o fizéssemos, correríamos o risco de reduzir a realidade aos conceitos e às verdades das pessoas que as representam em um determinado local e espaço de tempo. Em contrapartida, para esse autor, não é possível considerarmos somente o pensamento científico como legítimo, pois o senso comum, ao se apropriar do conhecimento científico, torna-o comum, reinterpretando-o.

Para Jodelet (2001, p. 22), as representações sociais envolvem “[...] a pertença social dos indivíduos com as implicações afetivas e normativas, com as interiorizações das experiências práticas, modelos de conduta e pensamento” e que estão “socialmente inculcados ou transmitidos pela comunicação social, que a ela estão ligados”.

Os membros do CoP desta pesquisa, como dissemos anteriormente, pertencem a diferentes grupos e, portanto, possuem diferentes vivências, experiências, sentimentos, crenças e concepções que os acompanham em cada interação, interpretação e reinterpretação dos acontecimentos cotidianos. Dessa forma, se torna relevante conhecer os indícios de representações sociais dos membros da CoP em questão. Pois, segundo Abric (1994, p. 17), as representações sociais têm “a função de orientação: precede e determina as condutas, as práticas e as estratégias cognitivas e seleciona e filtra as informações”.

Neste sentido, a partir das proposições, das ideias e do surgimento das representações sociais, e amparados nos trabalhos de Moscovici (2005), Jodelet (2001), Abric (1994) e Moreira (2012), dentre outros em trabalhos diversos, tais como de Moscovici (2005), Jodelet (2001), Abric (1994) e Moreira (2012), entendemos que a função das representações sociais, tanto na abrangência quanto na sua importância para os grupos sociais, carrega fatos e ideias de que as representações apreendem características dos objetos, dos sujeitos e dos grupos sociais circundantes.

Assim sendo, as representações sociais que professores e futuros professores que podem vir a ter acerca dos grupos de formação continuada podem conduzir seu comportamento, não somente

dentro do grupo de formação, mas também em sua atuação em sala de aula, principalmente nas aulas de Matemática, já que o grupo reflete sobre o ensino e a aprendizagem dessa disciplina.

O CAMINHO DA PESQUISA

A CoP estudada nasceu de um grupo constituído por estudantes de Pedagogia e licenciandos do curso de Matemática, professores dos Anos Iniciais e dos Anos Finais do Ensino Fundamental, mesclando-se professores de Matemática em escolas da rede pública, tanto em início de carreira como mais experientes, além de mestrandos, doutorandos e doutoras, uma da área da Educação e outra da Educação Matemática.

O grupo realizava reuniões semanais aos sábados com duração aproximada de quatro horas. Nesses encontros, além de compartilhar práticas docentes, realizavam-se estudos, preparação de atividades para serem desenvolvidas em salas de aula, elaboração de narrativas e memoriais, bem como a participação em eventos internos da Instituição de Ensino Superior.

Para que pudéssemos desvelar os indícios das representações sociais sobre a CoP enquanto espaço de formação continuada, fez-se necessário levantar o discurso proferido por seus sujeitos nos primeiros seis meses de encontros e, mais do que isso, tentar compreender os sentidos atribuídos às palavras e ideias circulantes nesse grupo.

Os encontros foram gravados e, além dos áudios, contávamos com diferentes registros escritos (narrativas e memoriais feitos pelos integrantes) e vídeos das atividades desenvolvidas nos encontros. Percebemos que, diante da quantidade e diversidade de dados, se fazia necessária uma cuidadosa seleção de informações. Esta seleção tinha por critério considerar apenas os trechos que, no nosso entender, se referiam à formação de professores na Comunidade de Prática.

Esse processo de seleção não foi simples e exigiu inúmeras leituras e releituras, buscando-se, num primeiro momento, separar e localizar as falas que retratavam o período inicial, ou seja, os primeiros seis meses de encontros. Após essa seleção, foi necessário ouvir todos os encontros para localizar momentos durante a fala dos sujeitos que pudessem expressar ideias e pensamentos sobre grupos de formação continuada e sobre a própria CoP enquanto espaço de formação. Por conta do tempo e das possibilidades para desenvolver esta pesquisa, foram transcritos somente esses momentos.

Além das transcrições dos trechos que apresentavam indícios de elementos constituintes das referidas representações sociais, foram selecionados registros escritos elaborados pelos integrantes do grupo no primeiro semestre de encontros. Após a leitura integral desses documentos, selecionamos as falas que nos ajudariam a compreender os discursos proferidos dentro do grupo acerca dos espaços de formação.

Não podemos deixar de mencionar que, diante de todos os dados coletados, cada pesquisador tem inúmeras possibilidades de interpretação e busca aliar seus próprios conhecimentos aos embasamentos teóricos que norteiam a pesquisa na busca dessa complexa e fundamental etapa que é a análise e interpretação dos dados. Dessa forma, traremos aqui um dentre os vários possíveis olhares.

Nesta pesquisa, optamos pela abordagem qualiquantitativa para que pudéssemos, de certa forma, abarcar tanto os dados qualitativos (discurso dos sujeitos) como os quantitativos, como, por exemplo, a frequência das falas e a frequência de uma mesma forma de pensar sobre determinado assunto, para, a partir desses dados, observar a dinâmica estabelecida nos diferentes discursos. Arruda (2014, p. 49), apoiada nas ideias de Moscovici, nos traz a reflexão sobre o minucioso trabalho realizado pelo pesquisador para tentar escapar da “servidão” às estatísticas e à interpretação que ten-

de a valorizar o que é mais significativo quantitativamente. Ainda de acordo com suas concepções, “a multidimensionalidade, como o dissenso, também está nas entrelinhas” (p. 50) e, por isso, se torna imprescindível uma análise qualitativa.

Moreira e Manrique (2014, p. 135) alegam que as pesquisas quali quantitativas, “[...] revelam as dimensões qualitativas e quantitativas concomitantemente, gerando manifestações sobre o tema investigado, cujas características quali quantitativas têm incorporado uma nova metodologia de investigação”, conhecida como Discurso do Sujeito Coletivo (DSC).

No DSC, ocorre a reunião dos diferentes depoimentos com sentidos semelhantes e agrupados numa mesma categoria, a de Ideia Central. Esse discurso único traz, portanto, o discurso do pensamento coletivo.

A metodologia do DSC tem suas bases alicerçadas na Teoria das Representações Sociais e, desde 1990, vem sendo debatida e ampliada por alguns pesquisadores. Para Lefevre e Lefevre (2011, p. 16), o DSC é “[...] um método essencialmente quali quantitativo, já que, em todos os momentos da pesquisa, do começo ao fim, fica preservada a natureza essencialmente discursiva e qualitativa da opinião ou representação “...[e] [...] inseparável dela, a dimensão quantitativa, associada à representatividade e generalização dos resultados”.

Para gerar os DSC, cada fala previamente selecionada foi categorizada conforme a ideia central apresentada no discurso e reunida pela semelhança de sentido. Dessa forma, foi possível reunir os semelhantes e os diversos, contemplando-se assim diferentes ideias existentes sobre o tema e não somente as mais presentes. Reiteramos que cada categoria foi criada a partir da interpretação dada aos dados, norteando-se essa interpretação por meio da localização e da reunião de palavras que expressavam o mesmo sentido e, mais do que isso, por meio da leitura e da interpretação dessas palavras dentro das frases e parágrafos que as contextualizavam, para que se pudesse perceber se as palavras e trechos selecionados, de fato, remetiam ao mesmo sentido utilizado por outro integrante. Nossa maior preocupação era a fidelidade da informação, ou seja, cuidar para que os dados não fossem distorcidos no momento da interpretação.

Apesar desse risco, sempre nos sentimos respaldados, pois, além de se tratar de um dos vários possíveis olhares e agrupamentos, no DSC as falas dos sujeitos são preservadas, ou seja, nossa matéria-prima é mantida já que o discurso final é gerado a partir de trechos retirados das transcrições e escritas dos próprios indivíduos.

Para nos auxiliar na organização dos dados, utilizamos do *software* DSCsoft que, além de permitir uma sensível agilização nas tarefas mecânicas da pesquisa, permite relacionar intimamente as dimensões qualitativa e quantitativa. Os resultados obtidos são DSC, discursos apresentados na primeira pessoa do singular.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Embora não tratemos destes assuntos neste artigo, o DSCsoft nos permitiu observar diferentes associações, tais como resgatar o discurso proferido somente por homens ou somente por mulheres, observar a frequência de determinada forma de pensar, entre outras variantes. É importante lembrar que um mesmo sujeito pode ter várias formas de pensar sobre um determinado assunto, o que acaba possibilitando um número de ideias superior ao número de sujeitos da pesquisa. Ao final de nossa categorização dos dados, obtivemos 48 ideias sobre o assunto e a geração de 12 DSC.

Como dissemos anteriormente, para nós, todas essas ideias são igualmente importantes, mas, por limitação de espaço, optamos pela apresentação das reflexões feitas a partir da análise dos dois

discursos (DSC1 e DSC2), os quais obtiveram, dentre o total de pessoas que falaram sobre o assunto, o maior número de sujeitos que representaram verbalmente ou por escrito uma mesma forma de pensar. Reiteramos que se trata de uma pesquisa quali-quantitativa e essa escolha não invalida e nem diminui a importância dos demais DSC gerados. Gostaríamos de lembrar que os discursos são compostos pelas falas dos próprios sujeitos, preservando-se assim a fidelidade dos dados.

Como buscamos vir a conhecer alguns indícios das representações sociais em uma própria Comunidade de Prática, apresentaremos, em seguida, as análises realizadas de trechos do DSC1.

No trecho a seguir, é possível observar uma crítica à ausência de objetivos previamente definidos: “Tivemos as palestras, aprendemos, escutamos e agora onde vai chegar, se não temos objetivos?” (trecho do DSC1). Ao mesmo tempo, ocorreu um discurso que se apoiou na construção coletiva dos prováveis objetivos a serem alcançados e numa “satisfação” decorrente dessa construção:

[...] mas temos um olhar para tudo que está acontecendo aqui e talvez esta clareza só vai vindo com o tempo mesmo [...] aí esta clareza vai tomando mais forma. Porque o grupo está em construção. Eu enxergo isto como uma das características do grupo. Quer dizer, não que não tenhamos um objetivo, mas não tem um ponto certo aonde a gente quer chegar. O objetivo é ir caminhando (trechos do DSC1).

Segundo Wenger (2001, p. 151), as Comunidades de Prática evoluem de “maneiras orgânicas que tendem a escapar das descrições formais e de controle”, pois o que as define é a participação mútua. É importante ressaltar que essa construção, na maioria vezes, não se dá de maneira equilibrada e harmoniosa, dado que o conflito e a tensão entre o esperado e o novo a ser conquistado se fazem presentes nesses processos.

Assim, em trechos do DSC1 foi possível visualizar tanto os processos de construção de um espaço em que havia a participação mútua, quanto as tensões e conflitos sinalizados por Wenger (2001). E foi o aparente incômodo (e aqui não o categorizamos como positivo ou negativo) diante desse movimento de construção coletiva ocorrida dentro do próprio grupo e, ainda, as prováveis interferências das crenças acerca de grupos de formação (grupos esses em que há objetivos e percursos previamente definidos a serem alcançados e seguidos).

Há, inclusive, a presença de um discurso antagônico que ora busca sustentação na definição de objetivos a serem alcançados, ora se vangloria ao dizer que o objetivo é ir caminhando, como pode ser visto nos trechos anteriormente transcritos. Para Wenger (2001), trata-se da capacidade de incluir, ao mesmo tempo, estrutura e dinamismo. Essas inquietações com a possível falta de objetivos e percursos, juntamente com as reflexões sobre o provável formato diferenciado de grupo de formação, aparecem no discurso que obteve o maior índice. Isso nos leva a crer que essa questão era, de fato, relevante e intrigante para o grupo e provavelmente mobilizadora de vários processos de constituição da comunidade. O pesquisador diz que a Comunidade de Prática se diferencia das outras estruturas mais formais de organização, pois “não está claro onde começam e onde terminam” (p. 126), ou seja, não existe data de início e de fim (validade) e, como a aprendizagem é o que dá origem a essas comunidades, a aprendizagem se torna uma fonte de estrutura social.

Ao analisar outros trechos do DSC1, pudemos notar que o sujeito coletivo sinaliza para uma aprendizagem mobilizadora dos processos existentes no grupo, valorizando-a. A seguir, é possível perceber que a finalização dos processos iniciados e sua sistematização também são valorizadas. “A produção de textos foi legal porque não ficou tudo jogado, teve uma conclusão

nos textos. Senti que não estou tendo meu tempo jogado fora, nós viemos aqui para aprender. Eu gostei” (trecho do DSC1).

Além dessa conclusão e sistematização dos processos vivenciados no grupo, o sujeito demonstra satisfação ao perceber que o trabalho por ele realizado é importante e enaltecido: “Sinto que nosso trabalho é importante e interessante” (trecho do DSC1).

Nessa constante aprendizagem oportunizada pelo (e no) grupo, o indivíduo nos mostra, no trecho a seguir, que não se trata de um discurso romantizado em que há a valorização ou supremacia do igual, em que todos concordam com a opinião dos colegas para que haja um ambiente agradável, mas sim a legitimação do diverso, ou seja, é no processo de aceitação e negação que a aprendizagem se dá: “Aprendo diariamente quando os ouço falar ou ainda quando falo e concordam ou discordam da opinião que dei” (trecho do DSC1).

Parece-nos que o grupo, ao longo do tempo, começa a compreender e assumir essa condição diferenciada de estrutura e constituição e percebe que esse processo de maturação leva tempo.

O grupo é um embrião ainda. Existem outros grupos por aí que estão há 10 ou 15 anos, e aqui nós estamos começando a construir. E vai demorar, mas a gente vai conseguir e os objetivos e resultados vão estar certamente incluídos, pelo pouco tempo que eu estou aqui, é claro que nada com clareza ficou definido aqui (trecho do DSC1).

Wenger (2001, p. 126) elucida que esse tipo de estrutura não é um “objeto que exista em si mesmo e por si mesmo e que se possa separar do processo que a origina”. Por conta dessa especificidade, a prática na CoP se torna ao mesmo tempo perturbadora e elástica, combinação essa que é uma característica da capacidade de adaptação. O investigador, apoiado em alguns autores, utiliza a expressão “andar por um fio entre o caos e a ordem” (p. 128), dando origem, portanto, um lugar propício para a criatividade.

Em outros trechos do DSC1, é possível perceber indícios de um processo criativo e de um espaço que não apenas permite o delineamento coletivo, como o estimula, valorizando e legitimando essa participação coletiva que engloba, inclusive, questionamentos e novas proposições. Nos trechos a seguir, é possível perceber a liberdade em questionar possíveis procedimentos existentes dentro do grupo e, ao mesmo tempo, propor, de forma mais colaborativa do que impositiva, novos procedimentos.

Esta parte mais prática é nosso foco ou não? Aqui dentro ou não? Eu gostaria de coisas que pudessem realmente transformar as atividades em resoluções. Mais dinâmicas ou mais pensadas. Esta parte prática eu gostaria que acontecesse aqui. Trazer coisas e fazer experimentos (...). Eu gostaria de manusear, ver situações, ler e construir com situações. Vi que construímos o material, mas não debatemos sobre ele, parece que algo não está fluindo no grupo, ao meu ver (trechos do DSC1).

Também é possível notar propensão ou necessidade da experiência para a prática docente, por meio da qual o indivíduo busca por aprendizagens que possam colaborar de forma mais direta com a prática na sala de aula: “Trazer coisas e fazer experimentos talvez isto daria mais segurança para levar os materiais e aplicar lá (escola). Porque aula damos todos os dias, mas às vezes eu não tenho clareza do que eu quero lá. Pois fico insegura” (trecho do DSC1).

Wenger (2001) ressalta que a constituição desse espaço se dá a partir de um conjunto de elementos, mas, segundo ele, para que esse “lugar” aconteça é imprescindível que seus membros interajam, façam coisas conjuntamente, negociem novos significados e aprendam uns com os outros.

Ao observarmos as formas mais comuns de interação existentes em grupos de formação, principalmente quando há, em um mesmo ambiente, sujeitos que possuem conhecimentos e vivências muito distintos, podemos perceber diferentes movimentos, dentre os quais podem surgir tanto o isolamento, o recuo e o silêncio por parte dos integrantes que se consideram menos experientes ou menos “qualificados”, como, em contrapartida, a tomada de liderança (e aqui não utilizamos nenhum critério qualitativo) dos integrantes tidos como “mais experientes” ou que possuem competências interpessoais mais desenvolvidas.

Não estamos dizendo que, no grupo observado, esse movimento a que acabamos de nos referir não tenha ocorrido, mas o que é possível notar no DSC2 transcrito a seguir é o “desmoronamento” ou “dissolução” dessas concepções e ações, além do início de uma “ressignificação”:

Antes de iniciar, eu tive medo e insegurança de que talvez eu me sentisse deslocada e inexperiente, porém o tempo e as pessoas maravilhosas do nosso grupo me fizeram perceber que todos nós estávamos ali com o mesmo objetivo, de aprender e crescer uns com os outros (trecho do DSC2).

Um dos aspectos mais importante na CoP em estudo é o fato de todos se ajudarem, de falarem abertamente uns com os outros, sem que a titulação acadêmica atrapalhasse a integração entre os membros. Embora todos tenham capacidades distintas e currículos diferentes, o compartilhar de experiências profissionais só ajudou a todos “a crescer e não para os classificar” (DSC2).

Nos trechos citados, é possível perceber elementos que podem ser identificados como princípios constituintes de uma Comunidade de Prática (WENGER, 2001):

- o desvelamento de possíveis indícios de representação social sobre os grupos de formação continuada (com a ideia do “empoderamento” dos mais experientes sobre os menos experientes) e a quebra ou resignificação dessa provável representação, o que acaba por abrir espaço para um novo olhar, uma nova forma de pensar sobre/nesses espaços e, consequentemente, de agir e interagir;
- a identificação do objetivo comum que, neste caso, é a aprendizagem e
- a negociação de significados e do aprender “uns com os outros”, independentemente da titulação ou do papel desempenhado no grupo.

Entendemos que é importante reiterar a tensão e os conflitos (individuais e coletivos) existentes nesse processo de formação nas Comunidades de Prática. Nos trechos selecionados do DSC2 é possível perceber medos, inseguranças, revolta, busca pela superação e discrepância entre os sentimentos vividos. Para Wenger (2001, p. 104), “na vida real, as relações mútuas entre os participantes são mesclas complexas de poder e de dependência, de prazer e dor, de experiência e inexperiência, êxitos e fracassos, de abundâncias e carências, de alianças e oposições”.

[...] preciso superar uma das minhas dificuldades, “a insegurança”, tenho medo de me expressar diante do grupo, não consigo me expor diante de uma situação.
 [...] sempre tenho dúvidas, será que estou no caminho certo? [...] Porque aqui dá vergonha, a gente se expõe, de certa forma a gente vai pensar “o que será que vão

pensar?”. Poxa vida! Críticas, ainda que construtivas, deixam o profissional vulnerável. [...] ia com aquele friozinho na barriga, com o medo do que iria ser discutido no grupo, se eu ia precisar falar de algo, mas quando dava o horário de saída, voltava para casa revoltada comigo mesmo, me questionando a todo o momento, deveria ter falado sobre isso ou aquilo (trechos do DSC2).

Gómez-Chacón (2003, p. 21) apresenta o conceito de atitude como uma “predisposição avaliativa (isto é, positiva ou negativa) que determina as intenções pessoais e influi no comportamento”. Para ela, essa atitude é composta por três componentes: cognitivo, afetivo e intencional ou de tendência a certo tipo de comportamento. Quando observamos trechos do DSC2, podemos perceber que, apesar de existir todo um movimento afetivo tenso e conflituoso que poderia implicar e impulsionar os indivíduos a um determinado tipo de comportamento como, por exemplo, a paralisação, há, ao contrário, uma predisposição avaliativa positiva, que os mobiliza a buscarem a superação dessas dificuldades, como pode ser verificado no trechos do DSC2 a seguir: “E vai demorar, mas a gente vai conseguir. [...] ainda não superei meus desafios, mas sei que irei superar. [...] me fez sem dúvida evoluir mais como pessoa e integrante do grupo”.

Ao analisar o DSC2, pudemos perceber que a expressão dos sentimentos foi um elemento muito presente. Nessa direção, Gómez-Chacón (2003, p. 20) se refere ao afeto utilizando o termo “domínio afetivo”, que para a autora seria “uma extensa categoria de sentimentos e de humor (estados de ânimo) que geralmente são considerados como algo diferente da pura cognição”. Não estamos aqui desprezando a importância da cognição nos processos de formação continuada, mas chamamos a atenção para um dado que nos leva a pensar na necessidade de um novo olhar para as questões afetivas dentro desses grupos, olhar esse construído na tessitura das reais necessidades da formação docente (MANRIQUE; MARANHÃO; MOREIRA, 2016a; 2016b).

No DSC2, é possível perceber essa extensa categoria de sentimentos e de humor como, por exemplo:

- acolhimento: “nos ajudarmos”;
- confiança: “falarmos abertamente um com os outros”;
- gratidão: “nos ajudou a crescer e não a nos classificar”;
- alegria: “ganhei amigos novos, o que me permitiu me sentir mais enturmada”;
- insegurança e medo: “preciso superar uma das minhas dificuldades ‘a insegurança’, tenho medo de me expressar diante do grupo”;
- vergonha: “dá vergonha, a gente se expõe”;
- frustração: “sentia que não estava colaborando com o grupo” e, por fim,
- revolta: “voltava para casa revoltada comigo mesmo, me questionando a todo o momento, deveria ter falado”.

É possível perceber que não se trata apenas da expressão de sentimentos alegres e positivos, mas é perceptível que a forma como esse sujeito coletivo reage emocionalmente aos estímulos é positiva, ou seja, há um movimento que busca a superação. Para Gómez-Chacón (2003, p. 20), o domínio afetivo inclui atitudes, crenças, gostos, emoções, sentimentos e valores. Ainda de acordo com a investigadora, “a relação que se estabelece entre afetos - emoções, atitudes e crenças - e aprendizagem é cíclica” (p. 23), pois, por um lado, as experiências vividas pelo sujeito interferem na formação de suas crenças e, por outro, as crenças defendidas pelo sujeito interferem diretamente em sua capacidade de aprender. Portanto, as experiências positivas ou negativas vividas dentro de um

grupo de formação têm fundamental importância na ressignificação ou na solidificação das crenças de seus membros e, conseqüentemente, em sua aprendizagem.

Como lidamos dentro do grupo com o ensino e a aprendizagem da Matemática, não podemos ignorar as crenças que os integrantes possuem acerca dessa disciplina, do seu ensino e de si mesmos em sua relação pessoal com a Matemática. Diante desse cenário, nos parece interessante pensar não somente na provável forma e força dos estímulos gerados dentro da CoP, os quais os impulsionam de forma positiva, mas também nas prováveis crenças desses sujeitos, pois, se a reação do indivíduo está condicionada por suas crenças (sobre os grupos de formação, sobre a Matemática e sobre si mesmos), não podemos desprezá-las.

No DSC2, é possível perceber algumas das crenças dos participantes sobre si mesmos: “Todos temos nossas capacidades e currículos diferentes, e o fato da experiência profissional só nos ajudou a crescer e não a nos ‘classificar’ (...) Quando um se manifesta, todos param para ouvir, pois sabemos que aquela fala certamente ensinará algo” (trechos do DSC2).

Além do domínio afetivo, pudemos perceber, novamente, a presença de atitude positiva que mostra certa intenção em relação a um determinado tipo de comportamento:

[..] me reporta à possibilidade de declarar que se alguém me dissesse que vai participar de um projeto como este, eu lhe diria para ir fundo, pois irá aprender muito ouvindo as experiências e discussões. Para também se expor, pois isso leva ao conhecimento de si mesmo e, acima de tudo, diria que não tivesse medo se suas opiniões, conceitos e forma de lecionar estivessem mudando, após um processo de reflexão e clareza de que seus alunos, com aquela mudança, estivessem aprendendo com mais qualidade. (trecho do DSC2)

Esse trecho nos faz pensar tanto no provável modelo de formação continuada que esse sujeito coletivo traz com ele como numa possível ressignificação desse modelo, pois ele destaca a importância de atitudes positivas diante do projeto e da necessidade de uma reconfiguração nas ações e nas posturas do indivíduo como, por exemplo, acreditar no programa e no grupo (“diria para ir fundo”); ter uma escuta e falas abertas (“irá aprender muito ouvindo as experiências e discussões, para também se expor” - ideia do protagonismo alternado) e, mais do que isso, enfatizar a necessidade de lidar de forma positiva com os sentimentos e transformações que podem vir a acontecer (“não tivesse medo se suas opiniões, conceitos e forma de lecionar estivessem mudando, após um processo de reflexão e clareza de que seus alunos, com aquela mudança, estivessem aprendendo com mais qualidade”).

Para que o indivíduo possa compreender claramente o que significa essa parte do discurso, acreditamos que haja a necessidade de uma tomada de consciência. Para Gómez-Chacón (2003, p. 24), a “aprendizagem é uma atividade mediada por outros” (p. 24), desenvolvendo-se de forma muito peculiar em cada contexto. Para ela, os alunos (seja em que âmbito for) atuam dentro de uma complexa rede de influências que os afeta diretamente e a “tomada de consciência da atividade emocional é um instrumento de controle pessoal, um poderoso mediador nas relações com os outros e um elemento-chave da autorregulação da aprendizagem” (p. 24).

Em suas análises sobre questões afetivas referentes à aprendizagem, Gómez-Chacón (2003, p. 27) formulou a hipótese de que noções de pertencer e de resistência são centrais no estudo da motivação, principalmente em relação às questões de igualdade e diversidade em Educação Matemática.

Manrique e André (2009, p. 31) salientam a importância do olhar cuidadoso para a expressão de sentimentos em um grupo de formação. Segundo as autoras, “torna-se necessário observar se uma determinada emoção é benéfica para uma situação, por despertar automatismos ou, se não o for, procurar, com intervenções de imagens ou ações, melhorar o estado emocional do indivíduo”. Dessa forma, além de estar atento a essas expressões, é importante que haja consciência e competência ao mediá-las.

Quando olhamos para os DSC1 e DSC2, imediatamente percebemos a importância dada ao compromisso coletivo em busca da aprendizagem do/no grupo a partir do pertencimento e da colaboração de todos. Parece-nos que os indivíduos buscavam o cumprimento dessa responsabilidade (determinada de forma espontânea e indireta), mostrando-se incomodados quando acreditavam não estar desempenhando esse papel e, portanto, descumprindo um compromisso assumido perante os pares.

Desse modo, percebemos trechos dos DSC que revelam colaboração e pertencimento, conforme se demonstrará a seguir:

- Colaboração: “confesso que muitas vezes tive vontade de desistir do grupo de pesquisa, sentia que não estava colaborando com o grupo [...] eu me senti um pouco ausente; mais importante no nosso grupo é então o fato de nos ajudarmos” (Trecho do DSC2).

- Pertencimento: “eu senti falta de vir pra cá. [...] me permitiu me sentir mais enturmada [...] você sente certo amparo, de ver que você não está só nestas dificuldades [...] Pensei o quanto preciso de ajuda, preciso estudar, preciso do grupo” (Trechos do DSC1).

Wenger (2001, p. 190), ao se referir ao compromisso mútuo em uma Comunidade de Prática, diz que o indivíduo aprende maneiras de participar e interagir na relação que estabelece com os outros. Assim, para ele, “nos convertemos em quem somos por sermos capazes de desempenhar um papel nas relações de compromisso que se constituem nesta comunidade”.

Percebemos que, assim como elucidado por Wenger (2001) e Gómez-Chacón (2003), a CoP funciona como uma rede positiva de influências a mobilizar os indivíduos para superarem suas prováveis limitações em prol do crescimento coletivo e do compromisso com a aprendizagem estabelecido no e pelo grupo, compostas por elementos afetivos, avaliativos e sociais.

Como pôde ser visto, há a possibilidade de uma “fala aberta”, além do respeito e do compromisso coletivo que, para nós, só se torna possível quando há um ambiente seguro e acolhedor que, inclusive, permite e propicia a tomada de consciência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Certamente seria possível observar e analisar os discursos por diferentes óticas, realizar outro tipo de seleção de informações e fazer distintas associações para, a partir delas, elaborar conclusões que talvez diferissem daquelas a que chegamos, elaboradas a partir dos dados apresentados e dos fundamentos teóricos utilizados.

Pudemos perceber que, diferentemente do discurso ainda muito difundido de que os grupos de formação continuada buscam e acabam por privilegiar os saberes disciplinares e técnicos, elaborando para isso uma série de etapas que devem ser seguidas a partir de um modelo previamente definido e deixando escapar a especificidade de cada contexto, este espaço de formação, desde sua idealização, valorizou e buscou construir um ambiente diferente. Nesse ambiente, procurou-se ter a participação coletiva, inclusive no que diz respeito ao delineamento do próprio grupo, para que, dessa forma, houvesse uma quebra da expectativa e se garantisse uma educação compartilhada.

Nesta CoP, confrontou-se o tradicional conceito de que é importante e necessário haver uma única liderança (normalmente designada aos membros como os “mais competentes” do grupo), responsável pela condução do processo para, de certa forma, garantir a execução do plano de ações. Neste caso, isso não ocorreu porque, como a idealização desta CoP se pautava em inúmeros estudos anteriores, decidiu-se que seu delineamento seria feito pelos próprios membros do grupo. Assim, não estavam à deriva, ainda que, por conta da especificidade almejada, o percurso fosse incerto.

Parece-nos que, desde muito cedo, os participantes perceberam, sentiram e foram afetados por esse desejo e idealização de caminharem juntos, embora, como pudemos observar, esse processo não tenha ocorrido de forma tão tranquila e harmoniosa. Houve conflitos e tensão, mas consideramos que a potência positiva do ambiente, a permissão e a busca pela colaboração coletiva, juntamente com a percepção da efetiva construção do conhecimento, impulsionaram os indivíduos a não somente superar as possíveis dificuldades da ordem que fossem (cognitivas, emocionais ou sociais), como também a perceber que essas são esperadas, temporárias e importantes, inclusive para o crescimento do grupo. Como o não saber era tão valorizado quanto o saber e, por vezes, até mais importante, ele deveria ser expressado para que se transformasse em objeto de estudo.

Para que isso pudesse acontecer, o cuidado com a linguagem e com as atitudes (ora consciente, ora intuitiva e inconscientemente) era crucial, pois esses elementos estariam, de certa forma, “orquestrando” a construção do grupo, podendo impulsioná-lo de forma positiva em busca do objetivo principal (que eram aprendizagens docentes relacionadas ao ensino de Matemática) ou simplesmente inibindo a expressão espontânea, a troca de papéis e as negociações de significados.

O afeto foi, de fato, um elemento central nesse processo de constituição desta CoP. É notória a presença dos sentimentos (agradáveis e desagradáveis) na expressão das ideias e pensamentos, contribuindo para a construção de um ambiente positivo que, apesar de acolher e legitimar todos os sentimentos, inclusive os considerados negativos, impulsionava os indivíduos de forma favorável, levando-os, portanto, a refletir sobre os pontos tidos como negativos e a valorizá-los, ao mesmo tempo em que se buscava a superação. Dessa forma, o grupo deixava de ser um espaço de lamentação, tornando-se um espaço de superação e crescimento.

Além disso, questões acerca dos conteúdos matemáticos e de suas metodologias de ensino não foram abandonadas; pelo contrário, se tornaram elementos desencadeadores de conhecimentos. Contudo, o sentimento mais forte e presente na fala dos sujeitos, naqueles seis meses iniciais de encontro, foi essa constituição do espaço acolhedor que cuida, inclusive, das questões emocionais. Isso nos leva a concluir que propiciar espaço para a expressão dos sentimentos deveria ser um elemento a ser considerado na constituição dos espaços de formação continuada de professores que lecionam Matemática.

Nossas análises nos permitem afirmar que houve, naquele período inicial, a construção de um ambiente favorável para o desenvolvimento de seus membros, tanto pessoal quanto profissional, ainda que essa constituição de grupo não tenha sido marcada somente por encontros harmônicos e equilibrados. Nos discursos dos sujeitos coletivos, é possível perceber tensões e conflitos vividos por seus membros, mas o simples fato de estarem explicitados nesses discursos já nos mostram a permissão e tranquilidade de expressar-se publicamente, o que é essencial nesse processo.

Atrevemos-nos a dizer que a criação desse espaço foi muito complexa, já que conviviam num mesmo ambiente estudantes dos cursos de Pedagogia e de Matemática, professores licenciados em Pedagogia e Matemática, com tempo de carreira distintos (iniciantes e experientes), além de mestres e doutores que, por sua própria natureza trazem com eles, além de suas crenças e concepções, seu status e personalidades. No entanto, essa confluência de diferenças, juntamente com a resignificação

de determinadas práticas (seja intencional, seja inconscientemente) e a expressão dos afetos (com suas tensões e conflitos), se tornaram peças fundamentais para a constituição desta CoP, na qual a titulação deixou de ser segregadora e passou a ser potencializadora dos processos de construção coletiva. Neste espaço, todos os membros tornaram-se iguais e potencialmente importantes. E, para nós, a tomada de consciência foi a mola propulsora desse movimento cíclico.

Passos et al (2006) elucidam que há também outros fatores relevantes para que o desenvolvimento pessoal e profissional ocorra de forma efetiva, tais como a quantidade de integrantes do grupo e o tempo que esses docentes têm para participar de modo efetivo das atividades desenvolvidas no grupo. Quando falamos em participação efetiva, reiteramos que o engajamento do indivíduo no processo de reflexão sistemática sobre o que faz, sabe e pensa é de fundamental importância para a produção de novos significados e para a aprendizagem sobre a prática docente.

Acreditamos que a quantidade de indivíduos que participaram dos encontros (19 membros) certamente favoreceu a construção de grupo até aqui apresentada, pois, ao refletirmos sobre o tempo que tais docentes têm para participar do grupo, pensamos na possível interferência ou inter-relação existente entre a remuneração para alguns membros do grupo (bolsa oferecida pelo Programa Observatório da Educação), que recebem para participar do grupo, e seu engajamento. Neste momento, não nos aprofundaremos nessa discussão, somente salientamos que não acreditamos que este seja o fator central responsável pelo engajamento dos sujeitos, ainda que tal variante não possa ser desprezada.

Sabemos que todas as pesquisas possuem suas limitações, mas, em contrapartida, permitem a aquisição de novos conhecimentos, assim como a ressignificação e a ampliação de um conhecimento anterior, além de abrirem caminhos para novos estudos. Entendemos que esta pesquisa, juntamente com outras de mesma natureza, pode favorecer a construção de novas configurações de grupos de formação e, de certa forma, indagar e problematizar sobre os atuais programas de formação continuada de professores que ensinam Matemática (MANRIQUE; MARANHÃO; MOREIRA, 2016b).

Reiteramos que há um longo percurso a ser seguido e, portanto, entendemos que novas pesquisas acerca das representações sociais existentes em grupos de formação e, principalmente, em Comunidades de Prática são fundamentais, mas não podemos deixar de mencionar a fundamental importância do Programa do Observatório de Educação que, como apresentado inicialmente, busca fomentar não apenas a pesquisa no campo da Educação, mas a aproximação entre a Universidade e a Escola.

REFERÊNCIAS

ABRIC, J. C. **Prácticas sociales y representaciones**. México: Ediciones Couoacán, 1994.

ARRUDA, A. As representações sociais: desafios de pesquisa. In: SOUSA, C. P.; ENS, R. T.; VILLAS-BÔAS, L.; NOVAES, A. O.; STANICH, K. A. B.. **Representações Sociais: estudos selecionados**. Curitiba: Fundação Carlos Chagas, Champagnat Ed. PUCPR, pp. 39-55, 2014.

GAMA, R.; PASSOS, L.; CARDOSO, V. **Rede Colaborativa de Práticas na Formação de Professores que ensinam Matemática: múltiplos olhares, diálogos e contextos**. Edital nº 049/2012/CAPES/INEP, Projeto do Observatório da Educação, 2012.

GÓMEZ-CHACÓN, I. M. **Matemática Emocional**. Tradução Dayse Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2003.

- JODELET, D. **Representações Sociais**: Um domínio em expansão. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2001.
- LEFEVRE, F.; LEFEVRE, A. M. C. **A novidade do discurso do sujeito coletivo**. São Paulo: IPDSC, 2011.
- MANRIQUE, A. L.; ANDRÉ, M. Concepções, sentimentos e emoções de professores participantes de um processo de formação continuada em geometria. **Educação Matemática Pesquisa**, São Paulo, v. 11, n. 1, 2009, p. 165-185. Disponível em: <<https://bit.ly/2MH61Oi>>. Acesso 21 mar 2018.
- MANRIQUE, A. L.; MARANHÃO, M. C. S. A.; MOREIRA, G. E. (Org.) **Desafios da Educação Matemática Inclusiva: Práticas**. São Paulo: Livraria da Física, 2016a.
- MANRIQUE, A. L.; MARANHÃO, M. C. S. A.; MOREIRA, G. E. (Org.). **Desafios da Educação Matemática Inclusiva: Formação de professores**. São Paulo: Livraria da Física. v. I. 2016b.
- MARC, E. **Psychologie de l'identité: soi et le groupe**. Paris: Dumond, 2005.
- MOREIRA, G. E. **Representações Sociais de professoras e professores que ensinam Matemática sobre o fenômeno da deficiência**. Tese (Doutorado em Educação Matemática). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/ Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática, 2012.
- MOREIRA, G. E.; MANRIQUE, A. L. **Challenges in Inclusive Mathematics Education**: representations by professionals who teach mathematics to stuentes with desabilities. **Creative Education**, 5, p. 470-483. Disponível em: <<https://bit.ly/2NQViFC>> . Acesso 12 mar 2018.
- MOSCOVICI, S. **Representações Sociais**: Investigação em Psicologia Social. Petrópolis: Vozes, 2005.
- NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. 2ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: Um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação e Sociedade**, ano XXII, n.74, abril/2001, p. 27-42. Disponível em: <<https://bit.ly/2NO5MG4>> . Acesso 21 mar 2018.
- PASSOS, C. L. B. et al. Desenvolvimento profissional do professor que ensina matemática: uma meta-análise dos estudos brasileiros. **Quadrante**, v. XV, n. 1 e 2, 2006. Disponível em: <<https://bit.ly/2OvZLuw>> . Acesso 21 mar 2018.
- REIS, M. E. T.; FIORENTINI, D. Formação profissional de professores de matemática em serviço e políticas públicas. **Zetetiké**, v. 17, 2009, p. 123-150. Disponível em: <<https://bit.ly/2xpgSXE>>. Acesso 21 mar 2018.
- SOUSA, C. P.; VILLAS-BÔAS, L. P. S.; NOVAES, A. O. A compreensão de subjetividade na obra de Moscovici. In: ENS, R. T.; VILLAS-BÔAS L. P. S.; BEHRENS, M. A.. (Orgs.). **Representações sociais**: fronteiras, interfaces e conceitos. Curitiba: Champagnat, Fundação Carlos Chagas, v. 1, 2013, p. 21-36.
- WENGER, E. **Comunidades de prática**: aprendizagem, significado e identidade. Barcelona: Paidós, 2001.

RECEBIDO EM: 13 dez. 2017

CONCLUÍDO EM: 07 abr. 2018

