

Constituição do Sujeito-Formador de Professores de Matemática e Práticas de Subjetivação

Resumo:

Este ensaio teórico objetivou problematizar os modos de constituição do formador de professores de Matemática como sujeito de saber legítimo, interrogando os discursos, práticas e dispositivos que produzem verdades sobre o “ensinar a ensinar Matemática”. Ao partir de um debate mais geral, perspectiva-se o formador de professores de Matemática como sujeito e efeito de relações de saber-poder: ele não só é atravessado por discursos que o constituem, mas também atua na manutenção ou na produção de novas verdades sobre o que é formar professores. Como implicação, sublinha-se que reconhecer que o formador é também um sujeito em constante constituição — atravessado por práticas, relações e disputas — desloca a formação de um lugar técnico-normativo para um espaço ético, político e subjetivo.


Palavras-chaves: Formação Docente. Poder-saber. Subjetividade. Poder. Identidade.

1 Introdução

O presente ensaio tem como objetivo problematizar os modos de constituição do formador de professores de Matemática como sujeito de saber legítimo, interrogando os discursos, as práticas e os dispositivos que produzem verdades sobre o “ensinar a ensinar Matemática”. Entendemos ensaio teórico como um gênero acadêmico voltado à análise crítica e à reflexão teórica que tem por finalidade problematizar conceitos, ideias e posições consolidadas, visando a tensionar compreensões estabelecidas, promover deslocamentos analíticos e favorecer a emergência de novas possibilidades de pensamento, em consonância com os estudos de Barbosa (2018). Na perspectiva foucaultiana, o ensaio se configura como um exercício de problematização, voltado não à busca por fundamentos ou essências, mas sim à abertura de linhas de fuga que permitam tensionar os modos como se constituem certos objetos de saber. Em contraste com os estudos empíricos ancorados na coleta e análise de dados, o ensaio teórico movimentava conceitos e experiências discursivas a fim de tornar visíveis os regimes de verdade que sustentam determinadas


**Íris Mariana da Silva
Santana**

Universidade Estadual de Feira de Santana
Feira de Santana, BA – Brasil

 <https://orcid.org/0009-0003-9067-9706>
✉ maryirissant@gmail.com

**Flávia Cristina de Macêdo
Santana**

Universidade Estadual de Feira de Santana
Feira de Santana, BA – Brasil

 <https://orcid.org/0000-0003-4685-3140>
✉ fmsantana@uefs.br

Recebido • 04/04/2025
Aprovado • 05/06/2025
Publicado • 08/08/2025

Comunicação Científica

práticas, em nosso caso, aquelas que dizem respeito ao Formador de Professores de Matemática (FPM).

Quando falamos dos FPM, não lidamos apenas com pessoas que ocupam uma função técnica ou naturalmente definida. Trata-se de sujeitos que se constituíram por meio de discursos, práticas e políticas que dizem o que é formar bem um professor, quem pode ocupar esse lugar e com base em quais saberes. Como aponta Barbosa (2024), os FPM são comumente reconhecidos como responsáveis pela formação e pelo desenvolvimento profissional de quem ensina Matemática, especialmente em espaços institucionais formais. Neste estudo, voltamos nosso olhar para aqueles que atuam em cursos ou programas de formação inicial e continuada ligados diretamente à Matemática, buscando compreender como suas práticas são moldadas, legitimadas e tensionadas por verdades que circulam no campo da Educação Matemática.

A figura do formador de professores de Matemática não é natural nem neutra — ela é produzida em meio a um regime de verdade que estabelece o que é reconhecido como saber legítimo no campo da formação docente. Esse regime define, por exemplo, que um bom formador deve ser, ao mesmo tempo, profundo conhecedor da matemática escolar e universitária, dominar metodologias inovadoras, manter-se atualizado com políticas educacionais e, ainda, ser reflexivo, ético e engajado. Essas verdades sobre “como deve ser” um formador não surgem do acaso: são efeitos de discursos que circulam em documentos oficiais, programas institucionais, currículos, avaliações e práticas cotidianas da formação.

Nessa rede, determinadas vozes ganham autoridade para dizer o que é formação de qualidade — universidades, organismos reguladores, grupos de pesquisa — enquanto outras vozes, como a de formadores que atuam com base em experiências não legitimadas institucionalmente, podem ser silenciadas ou desautorizadas. O formador, então, é sujeito e efeito de relações de saber-poder: ele não só é atravessado por discursos que o constituem, mas também atua na manutenção ou na produção de novas verdades sobre o que é formar professores. Interrogar essas práticas e as verdades que as sustentam é um gesto ético-político que pode abrir brechas para imaginar outras formas de ser e formar no campo da Educação Matemática.

Para Foucault (2006), a verdade não é algo absoluto, neutro ou universal. Em vez disso, ele fala em regimes de verdade, compreendidos como “conjunto de procedimentos que levam à produção, à regulamentação, à distribuição, à circulação e ao funcionamento dos enunciados considerados verdadeiros” (Foucault, 2006, p. 12). Foucault nos convida a enxergar a verdade como algo que se constrói — e se impõe — dentro de contextos específicos. Em cada tempo e lugar, há regras que definem o que pode ser dito como verdadeiro, quem tem voz para dizer, quais caminhos de validação são aceitos e quais efeitos essa “verdade” gera na vida das pessoas. Assim, a verdade não paira acima de nós como algo dado, mas emerge das relações entre saberes e poderes, atravessando instituições, discursos, técnicas e práticas que moldam o modo como pensamos, agimos e até mesmo como nos percebemos enquanto sujeitos.

Partimos das contribuições de Michel Foucault para compreender o “Formador” não como uma identidade fixa ou função *a priori*, mas como um efeito de práticas discursivas e relações de

saber-poder que o produzem como sujeito legítimo do “ensinar a ensinar Matemática”. Interessa-nos interrogar os enunciados, os dispositivos e as técnicas que instituem o que pode ou não ser dito, feito e pensado na formação de professores, e como tais práticas participam da constituição de sujeitos docentes normalizados, produtivos e governáveis.

Com isso, buscamos deslocar entendimentos naturalizados sobre o que significa formar professores de Matemática, interrogando a pretensa neutralidade dos saberes didático-pedagógicos e dos currículos de formação. Ao invés de tomá-los como dados, propomos pensá-los como construções históricas e contingentes, que operam na produção de verdades e modos de subjetivação. Esse movimento abre espaço para vislumbrar outras formas de exercício docente, outras possibilidades de resistência e invenção no campo da formação de professores.

2 O sujeito-formador de professores de matemática na formação docente

A formação docente, especialmente no campo da Educação Matemática, pode ser compreendida, à luz das contribuições de Michel Foucault, não como um processo linear ou naturalmente articulado entre saberes pedagógicos, matemáticos, didáticos e tecnológicos, mas sim como um campo de disputas em que diferentes regimes de saber-poder operam na constituição do que se entende por ser professor. Quando Boff e Bonato (2023) afirmam que a docência se constitui em movimento, atravessada por múltiplos saberes, é possível problematizar: quais saberes são reconhecidos como legítimos? Quem os define? Em que práticas se tornam operativos? Da mesma forma, quando Brizolla (2024) sugere que a formação docente é construção de uma identidade profissional sensível aos desafios contemporâneos, interrogamos os modos pelos quais essa identidade é forjada, o que envolve os discursos que nomeiam competências desejáveis, modelam condutas e governam subjetividades. As exigências atuais – que envolvem muito mais do que a transmissão de conteúdos – funcionam como tecnologias de governo que instauram determinados modos de ser professor, sempre atrelados a práticas de normatização, controle e adaptação constante.

Nesse cenário, o formador de professores de Matemática emerge como figura central na engrenagem discursiva que produz o sujeito professor. Mais do que um transmissor de conteúdos ou mediador de experiências formativas, ele é um agente e efeito dos dispositivos que regulam a formação docente. Ao conduzir atividades que dialogam com práticas escolares passadas e projetadas, o formador atualiza modelos, reforça continuidades e, ao mesmo tempo, é convocado a se reinventar para responder às demandas institucionais e políticas de seu tempo. Seu papel não se inscreve numa essência pedagógica, mas se constrói historicamente, entre práticas, discursos e saberes que o posicionam como referência, autoridade e sujeito em formação. Assim, a formação docente, e o lugar do formador dentro dela, deve ser entendida como prática social e política, marcada pelas relações de poder e pela produção contínua de verdades sobre o que significa ensinar, aprender e formar.

Nos últimos anos, pesquisas como as de Barbosa (2024), Chapman (2021), Coura e Passos (2017) e Beswick e Goos (2018) têm contribuído para construir um retrato cada vez mais detalhado do que seria o formador de professores de Matemática. Nesses estudos, o formador aparece como alguém que deve dominar a Matemática que ensina, saber investigá-la em contextos de sala de aula, comunicar-se pedagogicamente com clareza e agir com intencionalidade formativa. Mas, se olharmos na perspectiva foucaultiana, essas descrições não são apenas constatações neutras sobre uma profissão. Elas fazem parte de um jogo maior: o jogo das verdades que circulam e moldam aquilo que se espera de quem ocupa esse lugar. O que é tomado como “essencial” ao formador é, na verdade, o resultado de práticas discursivas e relações de saber-poder que, pouco a pouco, definem quem pode falar, o que pode ser dito e o que se torna legítimo no campo da formação docente.

Dizer que o formador precisa ser, por exemplo, um “bom comunicador” ou um “investigador da docência” não é algo inocente. Esses enunciados funcionam como regras do jogo que dizem como o formador deve agir, pensar e até mesmo desejar ser. Eles criam modelos, normas, expectativas — e, com isso, criam exclusões. Quem não se encaixa? Quem não domina esses saberes? Quem resiste a esse ideal? Ao invés de apenas aceitar essas verdades como naturais, este ensaio propõe que as interroguemos: como elas se formaram? Que efeitos produzem? E o mais importante — há espaço para imaginar outras maneiras de ser formador? Inspiradas em Foucault (2017), o que propomos é abrir frestas para pensar o formador não como um sujeito pronto, mas sim como alguém atravessado por múltiplos discursos, com potencial de agir nos interstícios das normas e inventar outros modos de formar e existir na Educação Matemática.

Nos estudos de Barbosa (2024), o formador de professores de Matemática é compreendido como aquele que mobiliza uma *comunicação pedagógica* para tornar inteligível o conhecimento matemático no contexto da formação docente. Essa ênfase na clareza, intencionalidade e articulação entre saberes institui um regime de verdade sobre o “ensinar a ensinar Matemática” ao definir que o bom formador é aquele que domina estratégias discursivas específicas, capazes de regular e organizar a aprendizagem dos futuros professores. A comunicação, nesse caso, deixa de ser apenas um meio e passa a operar como um *dispositivo de poder*, que legitima determinados modos de formar e silencia outros, no sentido proposto por Santana e Barbosa (2020). A *performance* discursiva do formador se torna, assim, critério de avaliação de sua competência, produzindo efeitos normativos sobre sua prática.

Chapman (2021), por sua vez, ao discutir o conhecimento do formador para o ensino de professores, propõe que esse profissional domine um tipo especializado de saber — distinto do conhecimento do professor que ensina Matemática na Educação Básica. Esse conhecimento envolve, entre outros aspectos, a compreensão de como os futuros professores pensam matematicamente e como suas ideias se desenvolvem. No entanto, ao atribuir ao formador esse lugar de especialista que “sabe mais sobre o saber do outro”, constrói-se uma *posição de autoridade discursiva* que reforça hierarquias no campo da formação. Trata-se, aqui, de um processo de *subjetivação*, no qual o formador é produzido como aquele que detém legitimamente o saber sobre o ensinar e o aprender, regulando o que pode ou não ser considerado formação de qualidade.

O artigo de Coura e Passos (2017) também contribui para essa discussão ao enfatizar o formador como *investigador da docência*, ou seja, como alguém que produz conhecimento sobre suas próprias práticas e, ao fazê-lo, torna-se um sujeito reflexivo, autônomo e capaz de promover inovações. Embora esse movimento valorize a prática do formador como campo de saber, ele também produz um novo regime de verdade sobre o ensinar a ensinar: agora, o formador ideal é aquele que pesquisa a si mesmo, publica, sistematiza, analisa. Ser formador passa a exigir inserção acadêmica, domínio metodológico e engajamento em comunidades científicas — o que pode funcionar como um filtro seletivo, reforçando a exclusão de vozes e experiências que não se alinham a esse modelo.

Beswick e Goos (2018) realizam uma ampla revisão sobre o que se sabe a respeito do conhecimento do formador, apontando a fragmentação do campo e a necessidade de construção de um corpo teórico mais coeso. Essa tentativa de sistematização opera como *prática discursiva* que visa a estabilizar um território de saber ainda em consolidação. No entanto, ao fazê-lo, contribui também para a definição do que pode ser identificado como conhecimento legítimo do formador e do que deve ser descartado como insuficiente ou periférico. Nesse sentido, vemos a emergência de um dispositivo de verdade que, ao mesmo tempo que estrutura o campo, impõe normas e expectativas sobre quem pode falar e ser ouvido nesse espaço.

Por fim, pensemos em uma situação hipotética. Em um curso de Licenciatura em Matemática, quando o formador propõe que os licenciandos planejem uma sequência de ensino sobre funções afins com o uso do *software GeoGebra*, ele não está apenas promovendo uma atividade pedagógica, mas também acionando um conjunto de práticas que produzem modos de pensar, agir e ser professor. Mais do que dominar um recurso digital, os futuros docentes são inseridos em um regime discursivo que define o que é ensinar e como ensinar mobilizando ferramentas tecnológicas, o que é uma prática que envolve competências associadas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ao discutir os objetivos de aprendizagem, as dificuldades dos estudantes e as estratégias de mediação, o formador atua como operador de um dispositivo de formação que tanto transmite saberes quanto *produz sujeitos*, instituindo normas e critérios de legitimidade sobre o que significa “ensinar bem”. Nesse processo, o uso do *GeoGebra* não é neutro: ele se inscreve em uma tecnologia de governo que atravessa os corpos, as condutas e as práticas, conformando o *ethos* do professor de Matemática desejado pelas políticas e discursos educacionais vigentes.

Esse tipo de atividade constitui-se como parte de um dispositivo formativo que opera sobre os futuros professores como tecnologia de constituição de si, por meio da qual são incitados a experimentar, refletir e reorganizar suas práticas e modos de pensar o ensino da Matemática. Ao articular saberes matemáticos, didáticos, pedagógicos e tecnológicos, a formação não se limita à simples aquisição de conteúdos, mas sim atua como prática discursiva que produz certos modos de ser professor, ao mesmo tempo em que exclui outros. Dessa maneira, o papel do formador está atravessado por racionalidades técnicas, pedagógicas e políticas que moldam os contornos da profissionalidade docente. Sua ação incide sobre o ensino e sobre os processos de subjetivação que definem o que é ser um “bom professor”, quais posturas são valorizadas e quais formas de ensinar são legitimadas. Reconhecer essa rede complexa de relações e práticas é essencial para desnaturalizar

os discursos que sustentam as propostas formativas e para abrir espaço a experiências mais plurais, éticas e críticas no campo da formação de professores de Matemática.

A investigação e a resignificação não são, portanto, práticas neutras, e sim efeitos de um regime de verdade que estabelece o que é considerado desejável e legítimo no campo da formação docente em Matemática. Nessa perspectiva, o formador de professores dessa disciplina pode ser compreendido como um agente central na maquinaria discursiva que regula sua prática, ocupando uma posição estratégica nos dispositivos de poder-saber que atravessam a área de conhecimento. Sua atuação não se limita à mediação de conteúdos ou à organização de práticas, ela opera como uma tecnologia de governo que produz efeitos sobre os modos de pensar, agir e se constituir dos futuros professores. Ao mobilizar discursos problematizadores, críticos e propositivos, o formador atua na condução das condutas dos licenciandos, orientando o que devem ensinar e *como devem ser* enquanto sujeitos docentes.

3 Constituição do sujeito-formador e práticas de subjetivação

A formação de professores de Matemática pode ser compreendida à luz das contribuições foucaultianas como um campo atravessado por jogos de verdade e por práticas discursivas que operam na constituição dos sujeitos docentes e, em especial, dos sujeitos formadores. Os estudos de Chapman (2021) e Beswick e Goos (2018) evidenciam que o conhecimento do formador é técnico ou epistemológico bem como atravessado por saberes tácitos, posicionamentos políticos e experiências de vida que o configuram como autoridade legítima no processo de “ensinar a ensinar Matemática”. Entretanto, como nos convida Foucault (2008), é preciso interrogar como essas formas de saber e poder se entrelaçam na produção de subjetividades. O formador, nesse contexto, é quem detém um saber a ser transmitido e aquele que se constitui como sujeito de saber por meio de práticas discursivas, escolhas pedagógicas, relações institucionais e dispositivos normativos que regulam o que é considerado válido, eficaz ou desejável na formação docente.

Ao tensionarmos essas formas de constituição, com base nos estudos de Barbosa (2024) e Coura e Passos (2021), torna-se possível compreender a formação de professores como um espaço de produção de subjetividades — e não apenas como um processo técnico-formativo. O formador, ao propor atividades, selecionar conteúdos, estabelecer modos de comunicação pedagógica e construir vínculos com os licenciandos, inscreve-se em um regime de práticas que moldam sua própria identidade e, ao mesmo tempo, a dos futuros professores.

Nesse jogo de forças, ele é convocado a exercer uma posição ética e política, não no sentido moralizante, mas como aquele que se reconhece implicado nos efeitos de verdade que seus atos produzem. A formação, nesse cenário, é espaço de constituição de si, um espaço em que se exerce o cuidado de si (Foucault, 2008), entendido como exercício de problematização de si mesmo como sujeito pedagógico, e de abertura ao outro como coautor de saberes e práticas que não se deixam capturar completamente pelos discursos legitimados. Assim, pensar o formador como sujeito de

práticas de subjetivação é também pensar a formação como espaço de resistência, de reinvenção e de deslocamentos nos modos de “ensinar a ensinar Matemática”. Dessa forma, problematizamos a *charge* a seguir:

Figura 1- Salas de Formação



Fonte: Gerada por ChatGPT, 2025.

A *charge* em questão funciona como um artefato que permite visualizar os efeitos de diferentes dispositivos de formação docente. Em um primeiro plano, evidencia-se a formação como um dispositivo de normalização e controle na qual os sujeitos docentes são capturados por uma racionalidade tecnocrática, voltada à eficiência, à mensuração e ao cumprimento de metas. Esse processo, tal como analisa Foucault (1975), opera por meio da imposição da norma: um mecanismo que, ao mesmo tempo em que homogeneiza, individualiza, produzindo sujeitos disciplinados, calibrados a partir de indicadores e *performances*. Na imagem, essa lógica se materializa na representação de professores robotizados, uniformizados, submetidos à lógica da *accountability*. Trata-se de um cenário em que o formador assume a posição de transmissor de técnicas e executor de políticas formativas, reforçando padrões de excelência previamente definidos. Aqui, o “ensinar a ensinar Matemática” é atravessado por discursos que promovem a docilização dos corpos docentes, de modo que se apaga a multiplicidade de experiências e subjetividades.

Em contrapartida, a *charge* também expõe outra possibilidade: a formação como prática de liberdade. Professores organizados em roda, dialogando e partilhando experiências, corporificam uma formação compreendida como espaço ético, político e subjetivo — um espaço em que se disputa o que pode ser dito, pensado e vivido como ser docente. Nesse contexto, o formador já não se apresenta como figura que detém a verdade sobre o ensinar, mas sim como sujeito em relação, que escuta, provoca e se deixa afetar. A roda simboliza o deslocamento das hierarquias e a abertura para práticas de si, entendidas por Foucault (2008) como modos de constituição subjetiva que permitem aos sujeitos se distanciarem das normas dominantes. A formação, então, deixa de operar apenas como técnica de sujeição e passa a ser também um campo de resistência e reinvenção de si, no qual

os discursos sobre o “ensinar a ensinar matemática” podem ser interrogados, tensionados e ressignificados em diferentes contextos históricos e sociais.

Essa dimensão política torna-se evidente, por exemplo, quando analisamos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) de formação que priorizam exclusivamente propostas formativas descontínuas, ao invés de propostas integradas, como citado por Zaidan *et al.* (2021). Ao optar por uma ou outra abordagem, estamos privilegiando determinadas narrativas sobre o que é ensinar Matemática e sobre o que se espera de um “bom professor” — ou seja, decidindo se o professor será um reproduzidor de conteúdos ou um mediador de aprendizagens que valorizem os contextos socioculturais dos alunos ou os dilemas ético-políticos da prática.

Inspirando-se nas “tecnologias de si” propostas por Michel Foucault, o ato de formar — e de se formar — revela-se como uma prática ética e política, na qual o sujeito age sobre si mesmo para se constituir de acordo com determinados modos de ser, valorizados em contextos históricos específicos. Foucault (2008, p. 288) define essas tecnologias como práticas pelas quais “os indivíduos efetuam, por conta própria ou com o auxílio de outros, um certo número de operações sobre seu corpo, sua alma, seus pensamentos, sua conduta, de maneira a transformar a si mesmos”. Um exemplo disso pode ser visto na escrita reflexiva de diários pedagógicos por formadores: ao escreverem sobre suas vivências, inquietações e decisões pedagógicas, os sujeitos acionam práticas de si que mobilizam saberes, confrontam normas e produzem novas maneiras de compreender e habitar o próprio fazer docente. Esse movimento — ao mesmo tempo singular e coletivo — contribui para a constituição da identidade profissional como algo em permanente invenção, como proposto por Cyrino (2021).

Inspiradas nos estudos de Foucault (2018), compreendemos as práticas formativas como dispositivos que operam diretamente na constituição das subjetividades docentes. Trata-se de ações pedagógicas intencionadas e de práticas que incidem sobre modos de pensar, sentir e agir, favorecendo uma autorreflexão na qual o sujeito-formador se reconhece em trânsito, em constante (re)invenção. Em vez de apenas responder a prescrições institucionais, esse sujeito pode, por meio de práticas formativas, agir sobre si mesmo — transformar-se, reelaborar suas crenças, seus gestos e seus compromissos. Assim, a formação, mesmo atravessada por relações de saber-poder, torna-se um espaço em que a subjetividade é operada como prática, como exercício ético de si, que resiste aos modelos normativos e produz outras possibilidades de existência docente.

Para Foucault (2018), a subjetividade não é entendida como uma essência interior, fixa ou autêntica do sujeito, mas sim como algo produzido historicamente por meio de discursos, práticas sociais, saberes e relações de poder. Ou seja, o sujeito não preexiste às relações sociais, ele é constituído por elas. Tornamo-nos sujeitos por meio de processos históricos que o autor chama de tecnologias de poder e tecnologias de si, em consonância com os estudos de Foucault (2018). Em suas palavras, a subjetividade é o resultado de “modos pelos quais os indivíduos se constituem como sujeitos” (Foucault, 2008, p. 36).

Ao pensarmos a formação como um campo ético, político e subjetivo, podemos observar, por exemplo, o efeito de uma prática em que formadores, durante um curso de formação continuada, são

convidados a escrever e compartilhar narrativas sobre experiências marcantes de sua trajetória profissional. Ao dar forma às próprias vivências — de frustração, inovação, resistência ou encantamento — os docentes narram o que viveram e mobilizam saberes e afetos que os constituem como sujeitos. Nesse processo, a subjetividade não é entendida como essência interior, e sim como efeito de práticas discursivas e relacionais. A escuta e a partilha entre pares funcionam como práticas de si: dispositivos pelos quais os sujeitos se pensam, se reposicionam e se produzem. O espaço formativo, nesse sentido, deixa de ser lugar de transmissão e passa a ser lugar de subjetivação, onde o ensinar a ensinar matemática se entrelaça à tarefa ética de constituir-se enquanto sujeito implicado, reflexivo e sensível às múltiplas dimensões da docência.

Ao considerar que o sujeito é constituído — e não apenas constituinte —, compreendemos que as práticas formativas contribuem para a conformação de modos de ser professor legitimados em determinados contextos quando elas operam como dispositivos que normatizam comportamentos, valores e saberes. Foucault (2000) nos ajuda a entender como essas práticas não são neutras: elas atuam como dispositivos de poder que produzem sujeitos em vez de apenas transmitir conhecimentos. Tomando como exemplo ainda o contexto da formação continuada, percebemos que — ao priorizar apenas aspectos técnicos como gestão de sala de aula, resultados em avaliações externas ou cumprimento de metas — cria-se um modelo de professor ideal: eficaz, produtivo, adaptável — o que Foucault chamaria de sujeito governável, sendo que “governar consiste em determinar de que modo se pode deixar as pessoas livres enquanto elas são, apesar disso, governadas” (Foucault, 2008, p. 69). Trata-se de um sujeito que internaliza normas e modos de conduta produzidos por regimes de saber-poder e passa a conduzir sua própria vida segundo esses parâmetros.

Essas formações reiteram uma imagem de docência vinculada à lógica neoliberal da eficiência e da performatividade¹. Como observa Ball (2020) quando corrobora a discussão de Foucault, as políticas educacionais contemporâneas têm contribuído para a constituição de professores como “empresários de si mesmos”, pressionados por métricas, *rankings* e dispositivos de *accountability*², o que resulta em subjetividades docentes moldadas mais pela lógica do mercado do que por compromissos ético-pedagógicos.

Contudo, esse processo pode ser tensionado quando práticas formativas incluem espaços de escuta, diálogo, reflexão sobre narrativas docentes e análise crítica do próprio contexto escolar. Com isso, abrem-se brechas para subjetivações singulares. Em vez de simplesmente conformar, essas

¹ “A performatividade transforma a identidade docente, fazendo com que os professores se enxerguem como executores de um sistema, em vez de profissionais críticos e reflexivos” (Ball, 2017, p. 34).

² Os dispositivos de *accountability* no contexto educacional referem-se a mecanismos de controle, avaliação e responsabilização que visam a monitorar e padronizar o desempenho de professores e escolas, geralmente com base em resultados mensuráveis. Segundo Stephen Ball (2020), esses dispositivos fazem parte do que ele chama de performatividade, isto é, um regime em que os sujeitos são induzidos a se comportarem de acordo com indicadores de desempenho, metas e padrões externos.

práticas podem permitir a invenção de si, ou seja, modos de ser professor que resistem às normas dominantes e que se constroem em relação ao outro e às singularidades do cotidiano escolar.

4 Implicações

Retomando o objetivo de problematizar os modos de constituição do formador de professores de Matemática como sujeito de saber legítimo, é necessário interrogar os discursos que sustentam determinadas verdades sobre o “ensinar a ensinar Matemática”. Inspiradas na perspectiva foucaultiana, compreendemos que tais discursos não apenas descrevem práticas formativas, mas produzem sujeitos, moldam identidades e instauram normas. O formador, nesse cenário, é posicionado como autoridade detentora de um saber “legítimo” sobre a docência matemática, construído a partir de dispositivos institucionais (como políticas curriculares, publicações acadêmicas e programas de formação) que operam como tecnologias de poder e verdade. Mas quais sujeitos-formadores têm sido produzidos nos contextos de formação: sujeitos dóceis, alinhados às demandas neoliberais de eficiência e produtividade ou sujeitos críticos, conscientes da historicidade e da contingência de suas práticas? Questionar essas posições implica desconstruir a naturalização de certos modos de ensinar a ensinar e evidenciar os efeitos de sujeição e exclusão produzidos por esses discursos hegemônicos.

Reconhecer que o formador é também um sujeito em constante constituição — atravessado por práticas, relações e disputas — desloca a formação de um lugar técnico-normativo para um espaço ético, político e subjetivo. Isso exige a criação de contextos formativos que favoreçam práticas de liberdade, reinvenção e resistência às normatividades impostas, abrindo brechas para a emergência de subjetividades docentes plurais, críticas e sensíveis às realidades escolares. Ao invés de formar para o ajuste, propõe-se formar para a reflexão, para o deslocamento e para o cuidado de si e do outro — numa perspectiva que valorize a experiência como campo de produção de saberes e não apenas como aplicação de conhecimentos legitimados. Assim, a formação se torna tanto um processo de aquisição de saberes quanto um território de disputas e de possibilidades de se tornar outro.

Referências

BALL, Stephen J. *Foucault e a educação*. Tradução: Maria Lúcia P. S. Simão. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

BALL, Stephen J. *Políticas educacionais e os professores: trabalho, valores e performatividade*. Tradução: Maria Beatriz Luce. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

BARBOSA, Jonei Cerqueira. Formação de professores que ensinam Matemática e os desafios da prática discursiva. In: SANTANA, F. C. M. (org.). *Saberes e práticas na formação de professores de matemática*. Salvador: EDUFBA, 2024.

BARBOSA, Jonei Cerqueira. *Subjetividade e formação docente: discursos, práticas e efeitos de verdade*. Salvador: EDUFBA, 2018.

BESWICK, Kim; GOOS, Merrilyn. Knowledge for mathematics teacher educators. In: GOOS, Merrilyn; JORISSEN, Helga. (org.). *International Handbook of Mathematics Teacher Education*. Rotterdam: Sense Publishers, 2018. v. 1. p. 93-112.

BOFF, Daiane Scopel; BONATO, Gabriela Costa. Os saberes para a docência em Matemática: o que dizem professores formadores? *Revista Eletrônica de Educação Matemática*, Florianópolis, v. 18, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/revemat/article/view/95303>. Acesso em: 09 abr. 2025.

BRIZOLLA, Eliane. *A docência como prática de escuta e mediação*. São Paulo: EducMat, 2024.

CHAPMAN, Olive. Understanding the work of mathematics teacher educators. *Journal of Mathematics Teacher Education*, [S. l.], v. 24, p. 1-24, 2021. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10857-015-9298-7>. Acesso em: 26 abr. 2025.

COURA, Débora de Oliveira; PASSOS, Marinez Meneghello. O papel do formador no processo de aprendizagem docente. *Revista Brasileira de Formação de Professores*, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 106-121, 2017.

FOUCAULT, Michel. *A coragem da verdade: o governo de si e dos outros II: curso no Collège de France (1984)*. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito: curso no Collège de France (1981–1982)*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: NAU, 2006.

FOUCAULT, Michel. *Ditos e escritos II: arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. 7. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2018.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 38. ed. Petrópolis: Vozes, 1975.

SANTANA, Flávia Cristina de Macêdo; BARBOSA, Jonei Cerqueira. O dispositivo formativo da residência pedagógica: ataques, lutas e resistências. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 25, p. 1-21, 2020.

ZAIDAN, Samira. et al. (Orgs) . *A Licenciatura em Matemática no Brasil em 2019: análises dos projetos dos cursos que se adequaram à Resolução CNE/CP 02/2015*. Brasília, DF: Sociedade Brasileira de Educação Matemática – SBEM, 2021. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/239113>. Acesso em: 05 abr. 2025.

