



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



EUDES ARRAIS GOIS

**SENTIDOS DE EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA EM DISPUTA NA
POLÍTICA CURRICULAR EM MATO GROSSO: OS PROFESSORES DE
MATEMÁTICA E SEUS DISCURSOS**

Rondonópolis - MT

2020

EUDES ARRAIS GOIS

**SENTIDOS DE EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA EM DISPUTA NA
POLÍTICA CURRICULAR EM MATO GROSSO: OS PROFESSORES DE
MATEMÁTICA E SEUS DISCURSOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus universitário de Rondonópolis, na área de concentração Educação, Cultura e Processos Formativos, Linha de Pesquisa Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais, sob, como exigência parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Érika Virgílio Rodrigues da Cunha

Rondonópolis - MT

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

G616s GOIS, Eudes Arrais.
SENTIDOS DE EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO
MATEMÁTICA EM DISPUTA NA POLÍTICA CURRICULAR
EM MATO GROSSO: OS PROFESSORES DE MATEMÁTICA E
SEUS DISCURSOS / Eudes Arrais GOIS. -- 2020
161 f. : il. color. ; 30 cm.

Orientadora: Profa. Dra. Érika Virgílio Rodrigues da Cunha.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso,
Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-
Graduação em Educação, Rondonópolis, 2020.
Inclui bibliografia.

1. 1. Política de Currículo. 2. Educação Matemática. 3. Sentidos
de Educação e de Ensino de Matemática. 4. Autobiografia.. I.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Rod. Rondonópolis- Guiratinga, km 06 MT-270 - Campus Universitário de Rondonópolis - CEP: 778735-901
Tel : (66) 3410-4035 - Email : ppgedu@ufmt.br

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO: "SENTIDOS DE EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA EM DISPUTA NA POLÍTICA CURRICULAR EM MATO GROSSO: OS PROFESSORES DE MATEMÁTICA E SEUS DISCURSOS"

AUTOR : Mestrando Eudes Arrais Góis

Dissertação defendida e aprovada em 18/12/2020.

Composição da Banca Examinadora:

Presidente Banca / Orientador	Doutor(a)	Érika Virgílio Rodrigues da Cunha
Instituição : UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO		
Examinador Interno	Doutor(a)	Eglen Silvia Pipi Rodrigues
Instituição : UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO		
Examinador Externo	Doutor(a)	Veronica Borges de Oliveira
Instituição : UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO		
Examinador Suplente	Doutor(a)	Ademar de Lima Carvalho
Instituição : UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO		

RONDONÓPOLIS, 21/12/2020.

Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.

*Aos meus pais Antônio Ferreira Gois e Antônia Arrais Gois,
Homem e mulher simples, que não tiveram acesso a um nível elevado de escolaridade,
mas ensinaram-me coisas que nunca aprendi nos bancos escolares, uma educação para a vida...
Sem vocês nada seria possível e as tuas orações têm me sustentado até aqui...*

Aos meus irmãos Noêmia e Edson,

Este último, com suas limitações, torceu para que eu chegasse até aqui.

*À Noêmia, por orar e pedir a Deus que eu concluísse esta fase tão desafiadora em minha vida...
Às minhas sobrinhas Raquel e Sara, pelos almoços de domingos e pelo respeito ao tio, na qual elas
sempre tiveram carinho...*

*Ao Criador do Universo e que faz ciência perfeita (Deus). Na minha profissão de fé, aprendi a crer no
invisível, a respeitar a fé alheia e crer que, antes de Ti, nenhum houve e, depois de Ti, nenhum
haverá...*

AGRADECIMENTO ESPECIAL

À minha querida Professora Érika, pois, sem você este trabalho não teria chegado ao fim. As tuas orientações, indicações de leitura, fizeram com que eu tivesse a atenção para a importância da pesquisa em Educação. O pesquisador se revela na alteridade, no limiar das leituras e numa busca constante em torno da qual a significação jamais se fecha. Sempre outros contextos serão produzidos e reinterpretados. Tendo em vista o sujeito relacional, com o qual esta pesquisa trabalha, acredito que, para a construção de uma pesquisa, “[...] é necessária uma postura para sempre desconstrutiva em relação às normas que nos constituem, um movimento de deixar acontecer o excesso irredutivelmente porvir.” (MILLER, MACEDO, 2018, p. 962).
Gratidão para sempre, minha eterna Orientadora...

AGRADECIMENTOS

Em algum momento ciclos se fecham; este foi fechado com possibilidades para outras aberturas, outros momentos, pois a vida é feita de histórias, de fases e eu acredito que outros importantes momentos virão. A pesquisa se tornou parte da minha vida e ser pesquisador não é somente escolha, as coisas vão acontecendo, parece que para um propósito. Creio nisso, sabia?

Se, porventura, esqueci de alguém, saibas que eu sou falho, mas digo que na minha lista de amigos são tantos que me querem bem, que aqui é apenas um retalho, e digo: todos fazem parte do meu bem-querer e nas minhas orações, ainda que em síntese, eu peço a Deus por meus amigos...

Assim, agradeço!

A Deus, primeiramente, por eu ser tão falho e Ele me amar infinitamente, dando-me condição e forças para a conclusão desta fase tão importante em minha vida.

À minha família Arrais Gois e Ferreira, pelas orações e conselhos; estes sempre fazendo-me refletir sobre como é bom ouvir quem nos quer bem. Pai, mãe, irmãos e sobrinhas, vocês são âncoras em minha vida...

Aos meus primos, de modo geral, pois, acompanharam esse processo, em especial à Jussânia, Silas, Midiã, Amanda, Jucicleide e Estelmar, pois sempre comentei com eles sobre esse período especial em minha vida... À minha tia Alcy, pelas orações e conselhos. Como me fez e faz bem!

Ao meu grande amigo Jonh Érick, pelas conversas desde à época de Paranatinga. Ele, já mestre, sempre dialogava comigo sobre a Academia. Meu grande Best (gratidão!). Amizade de irmão. Ao Luís, que, juntamente com Jonh, estava na torcida!

À minha amiga Lucimara, pelos almoços e companhia na época de Escola Apolônio. Sei que você torceu por mim. Ah, e à irmã Lúcia, pelos churrascos de sempre em Paranatinga. A vocês, meu obrigado!

Às minhas amigas Luzia e Isadora, pessoas especiais que a vida um dia permitiu que eu conhecesse. Amigos a gente não escolhe, a vida nos apresenta. Grato pela torcida de sempre!

Aos meus amigos da Escola Apolônio (professores e funcionários maravilhosos). Paranatinga, lugar inesquecível. Foi lá que comecei os meus primeiros passos na docência. Que saudades dos momentos vividos aí. Em nome da minha amiga Cláudia Barros, agradeço a todos vocês. Com vocês aprendi muito.

Aos meus amigos da minha amada terra (Tesourinho de açúcar com assim o chamam), gratidão pelo respeito conquistado e pelas amizades construídas na minha amada terra.

Ao meu grande amigo Paulo Marcos e à Stéfany, pela torcida de sempre. Vocês são maravilhosos...

Ao meu amigo Henrique Maranholi; este eu sempre dialogava quando eu morava em Paranatinga e foi um incentivador para que eu fosse para o mestrado. Valeu meu amigo.

Ao meu Coop. De Jovens (Irmão Carlos), uma amizade sincera e que vale a pena, pois, além de irmão na fé, foi meu ex patrão. À Elyne e David, Edivânia e Augusto, vocês são maravilhosos.

À minha querida comadre Ana Paula e minha afilhada Hana, pelo carinho e amizade sincera. Como é bom tê-las em minha vida...

À Escola XV e Arnaldo Estevão, locais onde passei minha vida estudantil. Lá aprendi as primeiras letras.

Às minhas grandes amigas, Naty, Loana e Josy (Josente como eu a chamo), esta última amiga-irmã. Vocês fazem parte do meu seletto grupo de amigos sinceros... Flordelice (mãe dois), gratidão pelas torcidas e orações!

Ao meu grande amigo Ancelmo e sua esposa Bárbara, pelos longos anos de amizade. Vocês são maravilhosos.

Aos meus colegas de mestrado; não citarei nomes, mas, sem vocês eu não teria conseguido. Valeu pelas aulas maravilhosas e aprendizados. Saudades de todos vocês. Ao grupo de trabalho de Primavera do Leste, gratidão. Em nome da Anabel, agradeço a todos, pois, ela foi um braço direito nas orientações de como agir durante o mestrado. Grato minha amiga, por tudo.

À Secretaria do Programa, em especial à Daniele, à Coordenação, sempre disposta em ajudar. Grato, por tudo.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa Currículo, em especial, Eduardo, Vinícius, Eliane, Gabriel, Cláudia, Silvany, Rosely, Sylvia, Tatiane, Paulo, Thais e aos demais que integram o grupo. Sempre bom estudar com vocês.

Aos professores, Ademar, Ivanete, Lindalva, Églen, Rosana, Simone Albuquerque e Érika (minha eterna orientadora) e aos demais professores do PPGEdU. Como cresci com vocês. Gratidão resume este momento.

Às escolas que passei aqui em Rondonópolis (Carlos Pereira Barbosa). Gratidão colegas de trabalho. Às escolas que passei como Professor Formador, tanto aqui em Rondonópolis quanto na região, minha eterna gratidão...

Aos sujeitos da pesquisa, professores maravilhosos, que tiveram paciência para as entrevistas. Sem vocês o trabalho não teria fluído. “Emmy Noether, Katherine Johnson, Ubiratan D’Ambrosio e Elza Gomide”, minha eterna gratidão!

Aos meus amados amigos e colegas de trabalho, com quem, nos últimos quatro anos e meio, tive o prazer de estar como Professor Formador no Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (CEFAPRO), como sou grato pela vida de vocês...

À minha amada área da Matemática (Carlos Guilherme – pelas longas conversas e aprendizado, Césa Mara (Cesinha) – por sempre dizer vai dar tudo certo, Glauco – por sempre dizer que logo passaria e me auxiliar na parte tecnológica, Rafael – por deixar nosso ambiente mais leve com suas brincadeiras e, por fim, minha amiga linda Thaís “Elizabeth” como eu a chamo, a você meu agradecimento especial por me apresentar as primeiras leituras para meu projeto de pesquisa e pelas leituras e contribuições no meu texto. Amizade para vida. Gratidão, gratidão...

À minha amada área do GeAlfa (Estelita – leu meu texto e sempre me dando forças, amiga de longas datas, como gosto de você. Simone Marques, outra amiga especial e que sempre me deu forças nos momentos de aflição. Amiga para vida... Janinha, como foi bom os momentos no Cefapro, tuas palavras me ajudaram. Rosana, sempre dialogava comigo, amiga querida. À minha amiga Simone Rocha, Gigi e Duda; essa amizade foi incrível, nos aproximamos e nos tornamos tão amigos que parece que há décadas conheço vocês. Vocês moram em meu coração e faço questão de lembrar. Silvita, Cabral, Flávia e Fran, como vocês fizeram falta depois que saíram...

À Linguagem (Sol, Luci, Eduardo, Enilda, Lili, Lucilene, Beth, Benedito, Matsuoka, Rosi Cabelo). Ciências Humanas (minha segunda área) [Chico, Eunice, Silvani, Éverton, Romildo], como eu sorria com vocês. Que saudades desses momentos. Ciências da Natureza (Andreia, Ale, Vero e Aline), foi tão bom conviver com vocês; como aprendi. Amigos que a vida me deu!

À minha Diretora Valdelice (Val), grato pelos momentos em que precisei me ausentar. Você sempre boa de diálogo e sempre disposta a ajudar. Agradeço pela sabedoria em conduzir os trabalhos no Cefapro. Diretora nata.

Às minhas Coordenadoras (Aline, Sol e Sílvia Matsuoka), cada uma a seu modo, todas contribuíram e muito para meu crescimento profissional. Aline, sempre conselheira, minha gratidão...

À Climene (Meninha), Elzinha, Alvair (Alvinha), Amiudes, Rozilene, Juscimar, Magno, Rosa e os vigias. Grato por tê-los como colegas de trabalho em todos esses anos.

Aos colegas do Cefapro de Primavera pelos diálogos e proximidade (Gleibi, Marilda, Janaina, Izaias, Michele, Gizeli, Cassio, Márcia) e os demais, minha gratidão...

Enfim, gratidão a todos que fizeram e fazem parte da minha vida. Faltar-me ia tempo e palavras para agradecer-los por tudo que aprendi com vocês... Vocês iluminam meu caminho!

TECENDO A MANHÃ

Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito de um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.

E se encorpando em tela, entre todos,
se erguendo tenda, onde entrem todos,
se entretendendo para todos, no toldo
(a manhã) que plana livre de armação.
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
que, tecido, se eleva por si: luz balão.

(A Educação pela Pedra)
João Cabral de Melo Neto

RESUMO

Esta pesquisa tem como tema a política curricular para a matemática e parte da problematização da racionalidade prescritiva em curso no cenário educacional, especificamente na rede estadual de educação de Mato Grosso. O contexto de interesse da pesquisa tem sua constituição histórica marcada pelo reformismo que assiste o Brasil na década de 90. Dado ao crescente controle curricular da escola via tentativa de uniformização do conhecimento a ser ensinado-aprendido, uma série de questões se tornam importantes: como são significados termos centrais da política para o ensino da matemática nas escolas? Como a centralização curricular é interpretada pelos professores? Como se dá a produção curricular em Matemática, minha área de atuação como professor do ensino fundamental na rede estadual de educação? Que sentidos de educação e de currículo são produzidos no espaço escolar neste processo? De tal forma, esta pesquisa se orienta pela seguinte questão: como tem se dado a produção curricular em um contexto de amplificação da prescrição curricular? Ante o exposto, o objetivo deste estudo é entender como tem se dado a produção curricular em matemática nos anos finais do ensino fundamental em um contexto de amplificação da prescrição. Para a sua realização, dispus dos seguintes objetivos específicos: 1. Investigar sentidos de currículo entre os professores de Matemática que atuam em escolas da rede estadual de ensino; 2. Caracterizar dimensões do trabalho educativo de professores de matemática não considerados pela política oficial; 3. Discutir as implicações de se produzir política curricular em matemática na escola num contexto de prescrição. A metodologia da pesquisa está ancorada na autobiografia, considerando a perspectiva do sujeito como relacional (MILLER; MACEDO, 2018) bem como uma teorização pautada na compreensão do currículo como uma prática cultural. Assim, a pesquisa assume a perspectiva pós-estrutural de currículo, ancorada em pesquisadoras como Elizabeth Macedo e Alice Casimiro Lopes, que discutem currículo como prática discursiva, apoiadas em Ernesto Laclau e Chantal Mouffe. Para a discussão sobre a Educação Matemática, trago como base teórica D'Ambrósio, Fiorentini e Lorenzato, Ortigão, Bicudo e Borba, David e Moreira, Valente, autores reconhecidos na produção na área. Em relação à empiria, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 04 (quatro) professores que atuam em diferentes escolas da rede estadual de educação de Rondonópolis (MT), tendo como instrumento um questionário semiestruturado; a pesquisa também se ampara na análise documental de textos curriculares produzidos no estado de Mato Grosso. Com relação às análises, a empiria da pesquisa, considero importante destacar que a prescrição curricular desconsidera a escola como lugar do político e da política e, por isso, a centralização curricular não é interessante do ponto de vista da melhoria da qualidade da educação na escola, como tem sido comumente defendido pelos reformadores educacionais. Ao pôr em tensão tais discussões no campo curricular, assumo o currículo como um texto, uma prática de significação, que o currículo é parte integrante da vida escolar, mas também é produzido por uma série de intervenientes externos.

Palavras-chave: Política de Currículo. Educação Matemática. Sentidos de Educação e de Ensino de Matemática. Autobiografia.

ABSTRACT

This research presents the theme called a curricular policy to mathematics and part of the problematization of the prescriptive rationality ongoing in educational context, specifically in the educational state system of Mato Grosso. The interest context of this research has its historical constitution marked by the reformism that assists Brazil in the 90s. Due to the rising curricular control of the school via knowledge standardization attempts to be taught-learned, a series of questions became important: how is it understood the main terms of the policy to the mathematics teaching in the schools? How do teachers interpret the curricular centralization? How does the curricular development in mathematics occur? What sense of education and curriculum are produced in the school space in this process? In such a way, this investigation is oriented by the following question: how do the curricular development happen in a context of the expansion of curricular prescription? To this, the aim of this study is to understand how the mathematics curricular development takes place in the final years of the elementary school in a prescriptive growth context. In order to develop this investigation, some specific objectives were raised: 1. Investigating curriculum senses among mathematics' teachers who work in schools of the state system; 2. Characterizing the dimensions of the mathematics' teachers educational work not considered by the official policies; 3. Discussing the implications of producing curricular policy in mathematics at school in a prescriptive context. The research methodology is anchored in the autobiography, considering the subject's perspective as relational (MILLER; MACEDO, 2018), as well as, a theorization based on the comprehension of the curriculum as a cultural practice. Thus, the research takes the post-structural perspective of curriculum, anchored in researchers such as Elizabeth Macedo and Alice Casimiro Lopes, who discuss curriculum as a discursive practice, supported by Ernesto Laclau and Chantal Mouffe. To discuss about mathematics education, D'Ambrósio, Fiorentini e Lorenzato, Ortigão, Bicudo e Borba, David e Moreira, Valente, are the ones used as theoretical basis, especially because they are recognized authors who produce in the related area. Regarding empiricism, semi-structured interviews were developed with 04 (four) teachers who work in different schools of the educational state system of Rondonópolis (MT), having as instrument of research a semi-structured questionnaire; the research also relies on documentary analysis of curricular texts produced in the state of Mato Grosso. Regarding the analysis, the research empiricism, it is important to highlight that the curricular prescription disregards the school as a place of politics and politics, and, consequently, the curriculum centralization is not interesting by the perspective of improving the quality of education at school, as it has been commonly defended by the educational reformers. Tensioning such discussion in the curricular field, I assume the curriculum as a text, a practice of meaning, which the curriculum is an integral part of school life, but also it is developed by a series of external actors.

Keywords: Politic of curriculum. Mathematics education. Sense of education and mathematics teaching. Autobiography.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADEPE	Avaliação Diagnóstica do Ensino Público de Mato Grosso
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AVALIA-MT	Avaliação Diagnóstica do Ensino Público do Estado de Mato Grosso (Avalia-MT)
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAED	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora
CEB	Câmara de Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEFAPRO	Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso
CNE	Conselho Nacional de Educação
CEP	Conselho de Ética em Pesquisa
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DEM	DEMOCRATAS
DRC	Documento de Referência Curricular
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Educação Matemática
GAECO	Grupo de Atuação Especial Contra o Crime
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
OC	Orientações Curriculares para a Educação Básica em Mato Grosso
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PENEFEM	Pacto nacional pelo fortalecimento do Ensino Médio
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PT	Partido dos Trabalhadores
PNE	Plano Nacional de Educação

PPGEdu	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus de Rondonópolis
PPP	Projeto Político Pedagógico
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEDUC/MT	Secretaria de Estado de Educação
SAGE	Secretaria Adjunta de Gestão Educacional
SME	Secretarias Municipais de Educação
SINTEP	Sindicato dos Trabalhadores no Ensino Público de Mato Grosso
TD	Teoria do Discurso
UERJ	Universidade do Estado do Rio D
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UNEMAT	Universidade do Estado de Mato Grosso
UNIDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNCME	União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Sumário Caderno de Concepções.....	78
Quadro 2 – Sumário Anos Finais do Ensino Fundamental.....	81
Quadro 3 – Sumário Anos Iniciais.....	83
Quadro 4 – Detalhamento das competências e habilidades do DRC por eixo - 6º e 7º Anos	88
Quadro 5 – Detalhamento das competências e habilidades do DRC por eixo - 8º e 9º Anos	88
Quadro 6 – Perfil dos docentes pesquisados.....	91

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
2 A PESQUISA COM NARRATIVAS: EDUCAÇÃO, EXPERIÊNCIA E SUBJETIVAÇÃO	27
3 POLÍTICA, CURRÍCULO, EDUCAÇÃO E DIFERENÇA, DEMOCRACIA E PLURALISMO	40
3.1 Política	40
3.1.1 O texto político	45
3.2 Currículo	47
3.3 Educação e diferença.....	50
3.4 Democracia e pluralismo.....	56
4 SENTIDOS DE ENSINO NO CAMPO DA MATEMÁTICA E POSSIBILIDADES DE CONVERSA A PARTIR DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA	59
5 A POLÍTICA DE CURRÍCULO EM MATO GROSSO: SENTIDOS DE EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DOCENTE	69
5.1 A política curricular em Mato Grosso: sentidos de currículo em disputa no Documento de Referência Curricular (DRC-MATEMÁTICA)	70
5.1.1 Detalhando a política curricular	82
5.2 Sentidos de currículo entre os professores de matemática: a produção curricular para e sob e além dos documentos curriculares.....	100
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	136
REFERÊNCIAS.....	145
APÊNDICE I.....	155
APÊNDICE II	159

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, uma série de políticas educacionais foram produzidas no Brasil, em estados e municípios e também em nível federal, em nome da “boa” qualidade da educação. As grandes mudanças sociais ocasionadas pelas novas tecnologias a partir dos anos 70 do século XX e o modo como elas transformaram as relações sociais e profissionais nos últimos tempos foram, muitas vezes, apresentados como justificativas a estas intervenções diferenciadas, assim como certo discurso sobre inúmeros desafios que há nas escolas, quando quase a totalidade das crianças e jovens em idade escolar passa a acessar a escolarização. A centralização curricular em nível federal torna-se a principal característica nas políticas educacionais.

O contexto de um crescente controle curricular da escola via tentativa de uniformização do conhecimento a ser ensinado-aprendido coloca, então, uma série de reflexões importantes. Uma delas tem a ver com o fato de que os professores (res) significam as definições da política para o ensino da matemática, de maneira que a centralização curricular gera uma série de tensões. Essas interpretações também concorrem com formas de pensar o ensino que não são colocadas pelos textos oficiais, pois estão associadas aos contextos escolares e aos professores.

Sendo assim, essa pesquisa toma o contexto histórico mais amplo como o cenário a partir do qual a política educacional atual em Mato Grosso se constitui em busca da qualidade da educação, a partir de uma lógica bastante específica. Interessa à pesquisa compreender a política curricular para o ensino da Matemática em Mato Grosso, colocando em tensão a defesa de que políticas centralizadas, baseadas em currículos comuns como medida de melhoria da qualidade da educação não podem cumprir o que prometem (CUNHA; LOPES, 2017), simplesmente por desconsiderarem a diferença operando no social (MACEDO, 2006). Assume referenciais teóricos discursivos e, com eles aposta, principalmente, na defesa de currículos que se contraponham ao controle curricular e considerem a produção da diferença como elemento inerradicável na educação.

Defendo que a escola é espaço-tempo de produção curricular, portanto, espaço-tempo da política, sendo que o foco na atuação do professor de matemática diz respeito a minha formação e atuação nesta área. Nesse sentido, a pesquisa também perpassa a discussão da centralidade da Matemática na política curricular e defende que é possível a produção curricular a partir da escola, do professor. Também considera que os sentidos que circulam sobre currículo como múltiplas interpretações no campo da educação e especificamente em Matemática na Educação Básica constituem a política curricular para além do que ela busca controlar.

O contexto de interesse da pesquisa tem sua constituição histórica marcada pelo reformismo que se assiste no Brasil na década de 90. Este período, conhecido como o das reformas curriculares no país (MOREIRA; CANDAU, 2007), é caracterizado por uma ampla produção de documentos visando normatizar o ensino básico, a exemplo da Resolução da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, instituída pelo Conselho Nacional de Educação (N. 2/CNE/CEB), de 7 de abril de 1998¹, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (DCN).

É evocada, nos mais diversos setores educacionais, a ideia de que a reestruturação curricular é uma das principais condições para a mudança da “escola tradicional”. O movimento de elaboração de documentos é marcado com mais força pela criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998), pois houve grandes investimentos para sua adoção, como o envio do documento para todos os docentes no país e o estabelecimento de uma rede de formação com o propósito de orientar as escolas em relação aos saberes e habilidades a serem trabalhados com os alunos. Os PCN foram justificados como uma medida para melhorar a qualidade da educação, “[...], mas esta qualificação almejada implica colocar também, no centro do debate, as atividades escolares de ensino e aprendizagem e a questão curricular como de inegável importância para a política educacional da nação brasileira.” (BRASIL, 1998, p. 10).

No entanto, diferentemente das políticas atuais que se apresentam com caráter mandatário, os PCN não dispunham obrigatoriamente o que os professores deveriam ensinar, eles apresentavam parâmetros gerais aos professores.

Neste período, enquanto alguns estados da federação mantiveram a estruturação do ensino em séries, outros adotaram uma organização por Ciclos de Formação, como foi o caso de Mato Grosso², considerando também que o Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) estruturavam-se em Ciclos³. Em diferentes propostas, “o currículo que se busca introduzir é marcado pela ideia da inovação, é visto como um progresso em relação ao que é (vinha sendo) realizado, por antagonizar-se a uma negatividade de que se quer superar.” (MATHEUS; LOPES, 2014, p. 340). A ideia de inovação também é sustentada nas políticas do Ministério da Educação e Cultura (MEC) ao se apresentar aos professores, em formações destinadas aos

¹ A Resolução CNE/CEB N. 1, de 31 de janeiro de 2006 que altera a alínea “b” do inciso IV do artigo 3º da Resolução CNE/CEB nº 2/98.

² MATO GROSSO. RESOLUÇÃO N. 262/02-CEE/MT. Estabelece as normas aplicáveis para a organização curricular por ciclos de formação no Ensino Fundamental e Médio do Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso.

³ Em alguns estados e municípios brasileiros, a organização em ciclos se deu a partir da década de 80, sendo primeiramente nas séries iniciais, estendendo-se gradativamente para os anos finais do Ensino Fundamental.

municípios (como Parâmetros em Ação), modelos de práticas padronizadas e rotinas de ensino com orientações de diferentes perspectivas pedagógicas, assim como indicações para planejamento de conteúdos e de objetivos de aprendizagem que podem ser relacionados a orientações tecnicistas.

As tentativas de regulamentação em nível nacional foram acompanhadas de uma série de publicações para o trabalho nas escolas no ensino fundamental⁴. Paralelamente, políticas de avaliação em larga escala, externas às escolas, foram instituídas sob a coordenação do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), órgão ligado ao MEC, que cria o Sistema Nacional de Avaliação Básica (SAEB). Seu objetivo era realizar um diagnóstico do sistema educacional brasileiro e observar o desempenho do estudante nas áreas de Matemática e Português, tendo sua primeira aplicação em 1990. Logo após esse período, foi aprimorado o sistema de avaliação, instituindo a chamada Prova Brasil (BRASIL, 2005), aplicada de dois em dois anos nas escolas básicas do país, tendo como alvo o 5º Ano (antiga 4ª série), 9º Ano (antiga 8ª série). A partir da edição de 2017, os estudantes do 3º Ano do Ensino Médio também começaram a serem avaliados, tendo em vista que, em edições anteriores, no Ensino Médio tal avaliação era aplicada por amostragem, não contemplando todas as escolas do país.

Na década seguinte, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica⁵-DCN (BRASIL, 2013) definem “o conjunto orgânico, sequencial e articulado das etapas e modalidades da Educação Básica [...]”, após a ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos de duração, pela Resolução CNE/CEB N. 7, de 14 de dezembro de 2010. Não se pode esquecer sobre o Plano Nacional de Educação-PNE (BRASIL, 2014)⁶, que entrou em vigor em 2014 e se estenderá até 2024. O PNE também legisla sobre a questão curricular, definindo, sobretudo na meta 7, a melhoria da qualidade da educação vinculada a índices de desempenho dos alunos. Suas metas vão desde a erradicação do analfabetismo no país até a formação de professores na modalidade *stricto sensu*.

A tentativa de normatização de um currículo único para o território nacional sempre fez parte da discussão na educação. A crença de que se pode ensinar tudo a todos inspirou a

⁴ A exemplo da coletânea Indagações sobre o Currículo (2007), que contou com textos de pesquisadores importantes do campo, como Antônio Flávio Barbosa Moreira e Vera Candau.

⁵ BRASIL. RESOLUÇÃO Nº 4, DE 13 DE JULHO DE 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

⁶ Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb: Estratégia 7.1) estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local.

pretensão iluminista de que ensinar as mesmas coisas para todas as crianças e jovens é uma das formas de se garantir igualdade social. Boa parte do pensamento pedagógico se orienta também por essa inspiração, sem problematizar como se legitima o que “deve ser ensinado”, quais visões e valores endossam tais conhecimentos e quais visões, valores e conhecimentos são excluídos desse universalismo. Em 2013 iniciou-se um processo de discussão e elaboração de uma base comum curricular que atravessou os governos de Dilma Rousseff (Partido do Trabalhadores – PT) e de Michel Temer que a sucedeu após o golpe jurídico-parlamentar de 2016 (Partido do Movimento Democrático Brasileiro - PMDB), que posteriormente teve sua sigla mudada, passando a se chamar Movimento Democrático Brasileiro (MDB).

É possível dizer que a definição da Base Nacional Curricular Comum, instituída pela Resolução CNE/CP N. 2 de 22 de dezembro de 2017, e reivindicada como uma meta do PNE, participa da expectativa pedagógica (política) de que a elaboração de um texto normativo pode fixar os conhecimentos a serem ensinados a todos, não apenas para uniformizar o que deve ser ensinado nas escolas de educação básica no país, mas porque se acredita que todos os alunos irão aprender exatamente as mesmas coisas e se formar idealmente (LOPES, 2015). Não obstante, defensores da BNCC entendem que a definição de competências pode garantir

[...] que os direitos de aprendizagem sejam assegurados a todos os alunos’, na medida em que ‘a explicitação de competências – a indicação clara do que os alunos devem saber, e, sobretudo, do que devem saber fazer como resultado de sua aprendizagem – oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem esses direitos. (BRASIL, 2017a, p. 11)

A BNCC foi definida no texto da Lei, por sua vez, como:

[...] o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2017b, p. 07).

Ao pôr em tensão políticas educacionais voltadas a normatizar o que é ensinado nas escolas, busco destacar que se a centralização curricular é fundada na ideia de que a propagação de um currículo único pode atender todas as demandas escolares e simplesmente porque essas demandas são entendidas apenas como demandas de aprendizagem, numa redução das problemáticas que afligem as escolas. Com base no entendimento de Lopes (2011), compreendo que a produção de textos políticos (de políticas), perfaz um esforço para fixar certas significações para o que seja qualidade de educação. Também no caso das avaliações externas

e sua aspiração de servirem para medir a aprendizagem dos alunos, há uma crença de que elas poderiam aferir a qualidade da escola. De certo modo, essas avaliações também funcionam como textos políticos.

Políticas são apresentadas para as escolas brasileiras, no intuito de elevar a qualidade da aprendizagem dos alunos, sob a pretensão de que parâmetros e diretrizes podem dar uma nova roupagem ao processo educacional. Como apontam Almeida e Cunha (2017), relacionar um currículo unitário à igualdade e à equidade faz muitos acreditarem que produzir qualidade da educação é oferecer conhecimentos iguais, conteúdos iguais, supondo, com isso, uma formação única. Essa crença desconsidera a diferença no social, tal como pretendo discutir nesta pesquisa.

Conforme aponta Elizabeth Macedo (2012), tais documentos de normatização curricular trazem em seu bojo uma redução de educação a ensino. Ela nos chama a atenção para como as políticas centralizadas na definição de conteúdos ou conhecimentos a serem ensinados/aprendidos (ou em competências e habilidades) desconsideram os sujeitos que atuam nas escolas, pois desconsideram a diferença que os constitui. Coaduno com Macedo (2012, p. 719) ao dizer “[...] que sem diferença não há educação, defendo que a escola, para educar, precisa colocar o ensino sob suspeita [...], seja porque educar é mais amplo e mais complexo que ensinar seja porque o ensino de algo a alguém não forma as pessoas como iguais, não produz o mesmo efeito em suas subjetividades. Posto isso, não há como defender que apenas na [...] escola é o lugar em que conhecimentos sociais, uma vez selecionados, são distribuídos, ensinados e aprendidos” (MACEDO, 2012, p. 724). Esse perfil de escola consiste em um “[...] projeto de domínio, para uso mais ou menos crítico, de um conhecimento socialmente produzido – um conhecimento externo ao sujeito que, uma vez apropriado, pode fazer dele um trabalhador, um cidadão, um sujeito crítico” (MACEDO, 2012, p. 724).

O debate sobre o que ensinar e o que deve ser importante para a formação do aluno faz parte do ideário educacional ainda nos dias atuais como uma das principais preocupações em torno da qualidade da educação. Vale ressaltar a contribuição de Macedo (2012, p. 725), para quem “[...] o conhecimento é entendido como prática de significação e, portanto, não se pode pleitear vínculos diretos entre essa discussão e o privilégio do ensino como foco do currículo”. Dessa forma, entendo que educar é um projeto para além de ensino de um suposto conhecimento acumulado, que não podendo deixar de fora “[...] o que não é passível de ser determinado [...]” (*Ibidem*, p. 728), como as relações que se estabelecem na escola e que nenhuma proposta pode prever ou antecipar. O currículo, desse modo, como aponta Macedo (*Ibidem*), precisa “lidar com a diferença”.

No caso de MT, que interessa centralmente a esta pesquisa, as políticas curriculares passam a ser produzidas com foco na elevação da qualidade da educação também nos anos de 1990. Vários documentos curriculares foram produzidos para orientar a Escola em Ciclos como destaca Bezerra (2013)⁷.

A SEDUC, no período de 2008 a 2010, coordenou a elaboração e publicou as Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso – OC – (MATO GROSSO, 2010), tendo como premissa orientar as escolas da rede estadual de ensino para uma educação emancipatória. É a partir desse debate, que este trabalho tenciona compreender os sentidos de currículo produzidos em um dado contexto, considerando o surgimento de modelos educacionais defendidos como inovadores, caracterizados, sobretudo, pela preocupação em planejar por competências e habilidades. Já nos anos de 1990, o planejamento por competências e habilidades ganhou a cena educacional em Mato Grosso nas discussões de cunho progressistas e instrumentais que culminaram numa política voltada à organização da escola em ciclos.

Esses documentos intitulados de OC passaram a integrar os acervos normativos escolares como um texto que os professores poderiam/deveriam recorrer para planejar suas aulas. Não se pode esquecer que este documento de normatização curricular foi discutido em meio a mudanças de governo⁸, recebendo críticas das escolas, que, frequentemente, queixavam-se de uma não compreensão da proposta, que orientava o ensino de conteúdos a partir de áreas de conhecimento e, ao mesmo tempo, o planejamento por habilidades⁹.

Por outro lado, em 2015, novos documentos curriculares foram propostos por um novo governo¹⁰, de Pedro Taques, e por uma nova equipe à frente da Secretaria de Educação do

⁷ De acordo com a autora, “A organização em ciclos, que começou intitulada CBA, passou em 2000 a chamar-se Escola Ciclada de Mato Grosso. Para orientar aos professores e reorganizar as escolas, no ano de 2000, a Seduc reorganizou o ensino, transformou séries em ciclos e criou algumas novas funções (articulador, coordenador) visando a implantar e acompanhar esse projeto.” Como parte da inovação, explica Bezerra, a Seduc elaborou e publicou um material com fundamentos teórico-metodológicos explicitando aos professores o que era e como deveria ser a organização em ciclos. Esse livro ainda se constitui em um dos suportes primordiais da Escola Ciclada de Mato Grosso, visto que nenhum outro foi publicado a título de orientação às escolas.

⁸ As OC chegaram às escolas públicas de Mato Grosso em 2012, período em que Silval Barbosa (PMDB) estava à frente do governo do estado. Neste período o Partido dos Trabalhadores (PT) tinha à frente da Seduc Rosa Neide Sandes de Almeida.

⁹ Houve, no período, inclusive, acompanhamento do Ministério Público Estadual quanto a implementação deste documento curricular em todas as escolas, tendo em vista o uso de recursos públicos em sua elaboração. OS CEFAPRO foram encarregados pela formação dos professores para o uso das OC.

¹⁰ Eleito pelo Partido Democrático Trabalhista (PDT) em 2015, o governador de José Pedro Gonçalves Taques migrou para Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) logo após as eleições, tendo nomeado para a Secretaria de Estado de Educação (Seduc) uma equipe alinhada com as políticas nacionais de avaliação em larga escala, propondo novos documentos curriculares, parametrizando o currículo a partir de um sistema já existente na Seduc, implantam-se como política de avaliação os Objetivos de Aprendizagem, tendo como foco avaliar a partir das matrizes de referências das avaliações externas e internas (AVALIA MT). Este último modelo curricular foi um próprio banco de avaliações que a Seduc doravante começa a adotar no estado.

Estado, com vistas a instituir a avaliação em larga escala na rede, chamada Avaliação Diagnóstica do Ensino Público Estadual de Mato Grosso – ADEPE-MT. Neste trabalho, houve consultoria do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação-CAED, vinculado à Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF-MG). Esta política tenciona(va) a elevação dos índices da educação básica, tendo como foco a aplicação de avaliações nos 2º, 4º, 6º e 8º Anos do Ensino Fundamental e 1º e 2º Anos do Ensino Médio, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Para a SEDUC, além de “prepararem” os alunos para a Prova Brasil, as avaliações também deve(ria)m colocar Mato Grosso no cenário de competição com outros estados da federação.

A ADEPE-MT foi aplicada em todas as escolas urbanas da rede estadual somente em 2016, sendo que a orientação da política era de que as escolas deveriam trabalhar a partir dos objetivos de aprendizagem, competências e habilidades que seriam avaliadas pela ADEPE - MT. Assim, costumeiramente se fala em um currículo parametrizado e que serve a um sistema (o SIGEDUCA¹¹), tendo como foco avaliar os desempenhos a partir das matrizes de referências das avaliações externas e internas (AVALIA-MT). Este último modelo curricular foi um banco de avaliações próprio que a Seduc doravante começa a adotar no estado.

No final de 2016, a consultoria do CAED foi suspensa com a Operação Rêmora¹², deflagrada no estado. A SEDUC, então, reelaborou a política de avaliação com a criação do AVALIA - MT¹³. Embora o AVALIA-MT tenha sido um programa mais amplo, em seu bojo constava a avaliação da aprendizagem, mantendo-se o objetivo de elevar os níveis de proficiência dos alunos, desenvolvendo capacidades e habilidades em Língua Portuguesa e Matemática.

¹¹ Sistema parametrizado da Seduc-MT, onde são feitos pelos docentes os lançamentos de frequência, conceitos e notas. É um sistema bem diversificado, tendo em vista que os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas são alimentados por este sistema, prestação de contas, certificação de cursos ofertados e também avaliação dos profissionais em estágio probatório.

¹² Conforme explica Theodoro (2018), o Grupo de Atuação Especial Contra o Crime Organizado (GAECO) deflagrou, no dia 03 de maio de 2016, a operação Rêmora, para combater fraudes em licitações e contratos administrativos de construções e reformas de escolas que teriam ocorrido na Secretaria de Educação de Mato Grosso.

¹³ Esse Programa denominado Avaliação Diagnóstica do Ensino Público do Estado de Mato Grosso (Avalia-MT) foi lançado pelo Governo do estado no ano de 2017 e, de acordo com o que consta no site da SEDUC-MT, teve como “política pública de avaliação da Educação Básica, capaz de mensurar a qualidade do ensino e da aprendizagem através de um sistema de monitoramento do ensino de forma mais justa e inclusiva com chances de aprendizado iguais para todos os estudantes e profissionais da educação” (MATO GROSSO, 2017). Além de definir diretrizes, metas e políticas públicas para o ensino mato-grossense, com base nos resultados da análise, o programa de avaliação foi dividido em 4 módulos. Módulo 1: Diagnóstico da realidade escolar das unidades educacionais e reelaboração do PPP; Módulo 2: Avaliação dos Profissionais (Professores, Técnico Administrativo Educacional e Apoio Administrativo Educacional); Módulo 3: Avaliação de Desempenho da Gestão; Módulo 4: Avaliação Acadêmica. <<http://www2.seduc.mt.gov.br/-/avaliacao?ciclo=>>

Destarte, esta pesquisa se orienta pela seguinte questão: **como tem se dado a produção curricular em um contexto de amplificação da prescrição curricular?** Apresento esta problemática por entender que, embora a Seduc - MT, em consonância com a atual política de Base Nacional Comum Curricular, atue na centralização curricular, a política não cessa no momento em que os textos políticos são definidos/assinados (LOPES, 2011). Neste sentido, a pesquisa tem inspiração no Projeto “Uma alternativa às políticas centralizadas: formar professores e produzir currículo nas escolas”, coordenado pela Profa. Dra. Elizabeth Macedo¹⁴, e assume a compreensão de que “a política se faz em todos os espaços em que sujeitos tomam decisões e estruturam o mundo social de uma determinada forma” (LACLAU, 2010 *apud* MACEDO, 2016, p. 52). A escola produz currículo, produz política o tempo todo, portanto cabe ressaltar que esta pesquisa buscará demonstrar como isso acontece, considerando dimensões desta produção que têm sido excluídas por interpretações restritivas de currículo nos textos da política “oficial” em Mato Grosso.

Ante ao exposto, o objetivo deste estudo é entender como tem se dado a produção curricular em matemática nos anos finais do ensino fundamental em um contexto de amplificação da prescrição. Para a sua realização, dispus dos seguintes objetivos específicos: 1. Investigar sentidos de currículo entre os professores de Matemática que atuam em escolas da rede estadual de ensino; 2. caracterizar dimensões do trabalho educativo de professores de matemática não consideradas pela política oficial; 3. Discutir as implicações de se produzir política curricular em matemática na escola num contexto de prescrição.

Reitero que Lopes (2011) chama a atenção para os jogos discursivos que se constituem na tentativa de produzir sentidos sobre significantes como educação, qualidade, ensino etc., também evidenciando que políticas não são implementadas, elas se constituem contextualmente por disputas pela significação. Nesta mesma linha de pensamento, Ball (2016), enfatiza que a política é colocada em cena, em atuação, não implementada. Para além do que pensa Ball, a escola não simplesmente atua uma política no sentido de que a política “vem de fora”, mas a política é recontextualizada, traduzida e significada. Reitero este pensamento a partir das ideias de Macedo (2016), defendendo que a escola faz política, de modo que mesmo quando há uma política “oficial” em curso para todas as escolas de uma rede, cada uma delas tende a constituir uma produção curricular singular, diferenciada das demais.

¹⁴ Financiado pelo CNPq, o Projeto é desenvolvido em Rondonópolis na Escola Municipal Rosalino Antônio da Silva sob a coordenação de professores do PPGEdu, Érika Virgílio Rodrigues da Cunha e Lindalva Maria Novaes Garske.

O que temos visto ultimamente é uma tentativa de controle extremo do trabalho docente, permitindo entender que, no ideário dos elaboradores de políticas, quanto mais se tenta controlar o que o professor fará em sala de aula, garante-se uma boa educação, dessa forma significada como elevação dos índices de aprendizagem.

Ressalto que estamos vivendo momentos em que a ascensão de políticas economicistas voltadas à formação de um sujeito empreendedor, dinâmico, a não depender dos serviços públicos, é uma máxima no contexto de produção capitalista. É um modelo de gerenciamento social em que “As fronteiras entre público, privado, filantrópico, não-governamental deslocam-se continuamente, construindo diferentes paisagens, nas quais princípios de mercado são apresentados como a solução para os problemas criados pela má gestão do setor público” (MACEDO; RANNIERY, 2018, p. 740).

Esse movimento, afetando a escola e seus espaços, tenta convencer sobre um novo modelo de política, uma espécie de parceria na qual o privado se sobressaia em detrimento do público, prevalecendo assim “[...] uma escalada do novo gerencialismo e o esgotamento do modelo do bem-estar keynesiano que, durante todo o pós-guerra, foi fundamental na definição das políticas, conceituando o bem público, e do compromisso do Estado com áreas como educação” (MACEDO, RANNIERY 2018, p. 740).

Para contestar esse modelo de educação, este trabalho coaduna também com o pensamento de Macedo e Ranniery (2018, p. 741) e propõe “[...] pensar políticas públicas em currículo a partir de uma ideia de público comprometida com a contingência, a multiplicidade, o local, enfim, a vida das pessoas envolvidas na experiência educacional.”. Assim, assumo nesta pesquisa a abordagem pós-estrutural de currículo, ancorado em pesquisadoras como Elizabeth Macedo (2002; 2003; 2004; 2005; 2006; 2011; 2012; 2013; 2015, 2017; 2018; 2019), Alice Casimiro Lopes (2002; 2003; 2004; 2005; 2011; 2012; 2013; 2015; 2017; 2018; 2019) e Érika Virgílio Rodrigues da Cunha (2002; 2003; 2004; 2005; 2011; 2012; 2013; 2015;2017) que discutem e entendem currículo como texto. Com as autoras, entendo o currículo como uma prática discursiva, lugar de ambivalência. Para a discussão sobre Educação Matemática, trago D’Ambrosio (1986, 2012, 2014), Fiorentini e Lorenzato (2012), Ortigão (2005), Bicudo (2005), Bicudo e Borba (2009), David e Moreira (2010), Valente (2008), autores que defendem a matemática escolar voltada para a formação do aluno não como um “recipiente” em que são depositados os conteúdos, mas na perspectiva de compreender o ensino e a aprendizagem de matemática como uma prática cultural. Com esse entendimento caminho por sentidos produzidos na discussão sobre o ensino de Matemática, bem como sobre a Educação

Matemática como um campo de estudos se desdobrando em várias tendências pedagógicas. Como D'Ambrósio elucida, é preciso “[...] abrir mão da autonomia e da intocabilidade quase absoluta que tem a matemática no contexto escolar, desde os níveis primários até os universitários, parece-me absolutamente necessário.” (1986, p. 16).

Desse modo, sobre a metodologia da pesquisa, além de análise documental, utilizei como procedimento a entrevista semiestruturada com 4 professores da rede estadual de educação, sendo 3 professoras e 1 professor. A condução da entrevista foi através de um questionário aberto (Apêndice I), sendo que os professores respondiam as questões propostas. Utilizei como recurso para registro do encontro um gravador de voz, a fim de facilitar a transcrição dos dados levantados.

A partir das entrevistas com os docentes, a pesquisa vai demonstrando as angústias e frustrações por se trabalhar num contexto de prescrição, de modo que são engolidos pelo burocrático existente no contexto escolar. Também há certo otimismo. Evidenciarei na seção 5, além dos excertos das entrevistas, aspectos relativos aos documentos curriculares adotados em Mato Grosso, que são a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Documento de Referência Curricular (DRC), este último produzido pelo estado logo após a homologação da BNCC. Explicitarei a composição dos cadernos do DRC, a sua estruturação e como foi o movimento de “implantação” nas escolas da rede estadual.

Ao abordar tais materiais é preciso fazer uma análise do que está sendo proposto nas escolas a partir das 10 competências gerais contidas na BNCC e no caso específico em Matemática são 8 competências. É de se notar uma acentuada “[...] responsabilização do professor pelos resultados do desempenho escolar de seus alunos a partir de um projeto que tenta forjar o protagonismo docente destacando sua ambivalência.” (DIAS; FARIAS; SOUZA, 2017, p. 252). Destaco que a partir desses documentos reforça-se um ideário de sujeito competente para o século XXI e do trabalho do professor como mediador de “[...] um novo modo de organizar experiências de aprendizagens que pretendem assegurar uma suposta qualidade da educação.” (DIAS; FARIAS; SOUZA, 2017, p. 252).

Todo esse movimento produz uma expectativa para a formação de um sujeito que saiba lidar com as novas tecnologias do século XXI, padronizando um ideal para a formação do indivíduo e responsabilizando o professor pelos resultados obtidos, de maneira que os textos legais, localmente, apresentam-se como “[...] tentativas de fixar e projetar uma identidade que, sabemos, é forjada na formação e no trabalho docente, marcado pela complexidade e, portanto, impossível de ser acabada.” (DIAS; FARIAS; SOUZA, 2017, p. 254).

2 A PESQUISA COM NARRATIVAS: EDUCAÇÃO, EXPERIÊNCIA E SUBJETIVAÇÃO

Nesta seção abordo os caminhos de construção da pesquisa, buscando situar o leitor na compreensão da teoria pós-estrutural de currículo. Tomando como base a noção de sujeito relacional, não neutro, não fixo numa identidade plenamente constituída. Abeirar-se da base metodológica de um trabalho, em especial na área da educação, requer estabelecer um recorte temporal do tema a ser pesquisado, além de considerar que a pesquisa em educação perpassa pela subjetividade, pela complexidade dos fenômenos sociais e humanos, não sendo possível uma neutralidade no processo de mensuração e de desenvolver a investigação.

Dessa forma, investigar os sentidos de educação e de currículo em matemática a partir do que dizem os professores permite compreender a escola como arena de produção curricular, considerando que os sentidos dessa produção estão sempre em um contexto de múltiplas interpretações. Com a pretensão de questionar as tentativas de controle das escolas nas políticas oficiais como desconhecimento e negação da natureza política destas instituições é que essa pesquisa caminha.

Tais negativas são apoiadas em certezas, em ideias absolutas a respeito do trabalho docente, sobre educar, tal como certo pensamento em relação à ciência e da verdade. Corroboro o pensamento de Guedes, Ribeiro *et al.* (2019) sobre indagar a concepção de ciência, de pesquisa, sobre o que é educação e o que é educar para essas políticas de controle, que se apresentam como se houvesse uma verdade única, um único caminho possível a ser trilhado em termos de se fazer educação, e tais políticas soubessem a resposta definitiva para tudo. Assim, “desconfiamos dos lugares cristalizados, das clausuras, das obrigatoriedades, das naturalizações, seja no campo da vida cotidiana, da arte ou da ciência. Preferimos – ou apostamos – nas vacuidades, nos desvios, nas possibilidades” (GUEDES; RIBEIRO, *et al.*, 2019, p. 21). Essa cristalização, a ideia de modelos prontos, como se tivéssemos uma bula a seguir para o viver em se tratando do campo educativo, pode imperceptivelmente apagar realidades, neutralizar um caminho. Assim como na realidade concreta de muitas escolas, a desobediência também faz parte da pesquisa e certas interrupções do que se diz ser normal é também caminho a ser trilhado numa pesquisa realizada por um professor que atua em meio a tais políticas, conforme apontam Guedes, Ribeiro *et al.* (2019).

Ao falar de desobediência, esta pesquisa não pretende trazer uma visão romantizada de escola, de sujeito, como se a escola tudo pudesse ou como se ela não fosse afetada pelas lógicas de controle emanadas das muitas políticas curriculares em curso, mas tenciona perturbar a

prescrição curricular, esse controle, voltando-se às lacunas que a política deixa de preencher ao considerar o lugar do outro como aquilo passível de ser aprendido, ao reiterar o desejo do ideal, do melhor aluno, do professor cumpridor de programas de ensino que conseguirá mediar “tudo” o que os elaboradores dos textos políticos acreditam determinar. Esta perturbação pode ser levada em conta, na medida em que, diferentemente das políticas prescritivas,

Assinalamos que na educação não se pode prescindir da experiência, tentando demonstrar como, mesmo quando a prescrição é reiterada como desejável e possível num jogo que também bloqueia interpretações não restritivas de currículo e condições dignas de trabalho, ela não produz a precisão [...] (CUNHA; RITTER, 2020 p. 03).

Assim, a suposta tentativa de fixação do que dever ser o sujeito num dado contexto social que hoje vemos nas políticas curriculares vigentes, sobretudo por meio da definição de conhecimentos comuns a serem ensinados-aprendidos, faz-nos pensar o que de fato seria essa representação dado que o descentramento do sujeito (LOPES, 2012) não identitário, leva-nos a repensar sobre os espaços democráticos nas políticas de currículo. Se apostamos na ideia de que sujeitos são aqueles cuja experiência pode se dar sem uma total determinação, também tendemos a pensar como a impossibilidade de uma fixação da identidade é algo a impossibilitar a ideia mesma de representação (pela presença de uma essência ou verdade na própria representação) de algo cristalizado.

Para os elaboradores das políticas, ideais de sujeito (de identidade) são percebidos como democráticos porque são entendidos como necessários e postos como suficientes para “[...] representar os interesses de professores e alunos.” (LOPES, 2012, p. 702). Essa pesquisa, como venho admitindo, refuta esses modelos, essas sedimentações alheias à experiência, que se propagam como democráticos pelo entendimento de uma representação totalizante, mas que, em suma, são ideais (irrealizáveis) cristalizados. Sobre a representação, Lopes (2012, p. 702) enfatiza que ela não é uma prerrogativa do discurso instrumental, que mais recentemente na discussão sobre qualidade da educação,

Em discursos críticos, a qualidade também se associa a finalidade de formar identidades vinculadas a emancipação e a justiça social. Nesse sentido, a representação assume dois níveis: o do texto político como representação de demandas sociais e o dos autores dos textos políticos como representantes das demandas educacionais a serem incluídas nesses mesmos textos. (*Ibidem*).

Se lidamos com um sujeito que não possui (e jamais possuirá) identidade fixa, “[...] cabe repensar o que entendemos por uma política de currículo democrática e como compreendemos

suas relações com os processos de representação”. (LOPES, 2012, p. 703). Assim, demonstro que a produção de currículos sempre está para além de (políticas) normativas (da normatividade) ou da representação, pois os professores produzem política, suas ações não são neutras ou limitadas por sentidos regradados cabal e exclusivamente pelos textos políticos, uma vez que a experiência não é congelada para que a política se realize. Portanto, se podemos pensar que a escola é imaginada pelos elaboradores de políticas a partir de “[...] práticas docentes que serão sempre bem sucedidas [...]”, (CUNHA, RITTER, 2020, p. 10), o texto político, como aponta Ball (2016), não cessa de ser produzido ao chegar na escola, em contextos comumente alheios aos idealizados, e demonstrar isso significa questionar os limites que a insistência na centralização curricular impõe à educação.

Toda centralização e normatização curricular que hoje temos não tem sido garantia de boa educação, porque a lógica na base da normatização aposta na ideia de que todos aprenderão da mesma forma os mesmos conteúdos, reduzindo a educação a ensino de conhecimentos avaliáveis. Essa lógica de controle reduz a complexidade dos problemas enfrentados pelas escolas a ensino e aprendizagem de alguns conhecimentos legitimados neste processo como essenciais, como se isso fosse a salvação para uma boa educação.

Trabalho, assim, buscando expandir a compreensão da educação reiterada por essa lógica, a partir do entendimento que os professores tem a respeito das políticas curriculares, voltando-me para sentidos que circulam sobre o ensino de matemática nas escolas, buscando entender como a centralidade no conhecimento é corroída por outros efeitos que os textos políticos não consideram (às vezes desconhecem, não podem prever).

A pesquisa, no entanto, não tem pretensão de enfatizar que essa ou aquela política é a melhor opção para um dado contexto, ou de enfatizar que ao criticar as políticas que aí estão posso propor outra melhor. O trabalho vai se delineando também pela instabilidade, pela fala dos sujeitos que não são uniformes, pelas crenças e experiências na vida pessoal e no campo profissional, enfim, por sentidos de educação que circulam no contexto que investigo. Ao leitor vai cabendo perguntas e, ao mesmo tempo, vislumbrar que estamos num campo conflituoso e cheio de antagonismos, uma vez que os sentidos de educar permanecem em disputa até mesmo quando este texto é lido. Estou assumindo o terreno social como espaço-tempo de significação, a educação como espaço-tempo de significação, entendendo que “qualquer consenso é um consenso sobre o caos, sobre o instável e a estabilidade só se faz necessária, porque não é natural.” (LOPES, 2013, p. 20). Por isso disputamos a significação do mundo e consideramos que o texto da pesquisa não pode cessar essa significação, não pode estabilizá-la.

Nesta linha de pensamento, emerge um pensamento diferenciado também sobre a política, cabendo aqui dizer que

[...] a política envolve a admissão do conflito e do movimento, em todos os espaços sociais, sem determinações a priori. Não há regras prévias estáveis que definam a política correta, racionalmente estruturada. A política é o exercício da decisão que nos constitui como sujeitos, e essa decisão é sempre contingente, exige o risco da indeterminação: toda a opção política é sempre uma opção num conjunto imprevisto de possibilidades. (LOPES, 2013, p. 20).

Trabalho a partir do entendimento de que as determinações de sujeito, de uma educação que realize em sujeito como esperado na lógica normativa são contestadas a todo instante pela desestabilização do imprevisto que é inerradicável da educação (LOPES, 2013, p. 18). O imprevisto não tem a ver com a improvisação, com a falta de planejamento, ele é da ordem da vida e não do cálculo, ele se conduz pelo simples viver que se passa nas escolas, por intermédio das relações entre as pessoas que se encontram, de algum modo, enredadas na experiência educativa e na experiência em geral. Apoiado em Miller e Macedo (2018), entendo que os sujeitos da pesquisa são sujeitos relacionais e, como sujeitos estão imersos em contextos de alteridade, é a alteridade que permite que sejam sujeitos, que respondam ao chamado de alguém (CUNHA, 2015).

O sujeito relacional, para Miller e Macedo (2018) é aquele que foge à regra do “meticulosamente planejado” (p. 961), que em nome de um certo padrão a seguir, tenta afastar o desconforto, sempre na perspectiva da fixação. O caminho é inverso, pois este será sempre descolado pelos limites do inteligível e do confortável. Portanto, “[...] nem o investigador nem a alteridade investigada — humana ou não humana — podem ser conceptualizados como simples e inocente presença ôntica de sujeitos autônomos, conhecedores e conhecíveis.” (MILLER, MACEDO, 2018, p. 961). Essa afirmação permite-nos questionar quem seria esse sujeito a formar a partir dos textos políticos, visto que o sujeito imaginado, esperado, que aprenda tudo, é, portanto, inexistente. Tendo esse sujeito como não constituído, sempre perturbando o que parece ser estável é que podemos pensar alternativas para as políticas de currículo, considerando significantes/noções como “[...] Des-conforto, des-controle, imprevisibilidade, o indesejado explicitado pelos prefixos negativos que marcam a oposição [...]” ao estável, estabelecido como “sujeito responsável.” (*Ibidem*, p. 961).

Ao acreditar nesse entendimento para a construção dessa pesquisa, reitero que para o sujeito relacional “[...] é necessária uma postura para sempre desconstrutiva em relação às normas que nos constituem, um movimento de deixar acontecer o excesso irreduzivelmente porvir.” (MILLER, MACEDO, 2018, p. 962). Esse é o sujeito autobiográfico que a pesquisa

afirma ser possível considerar na produção curricular, não reduzindo-o a mero executor de políticas normativas, porque “[...] a educação que reduz o outro ao mesmo ou ao já sabido mata a si própria.” (*Ibidem*, p. 962). As tradições que constituem o campo curricular são permeadas por poderes, discursos, tentativas de controle comumente pautadas na expressão de uma forma de ser para a construção de uma identidade. São sentidos que provisoriamente concorrem para estabelecer uma realidade.

A ideia de um sujeito relacional perfaz uma compreensão de que o sujeito está imerso num campo de disputas sempre significando a política vigente frente ao outro e afetado pelo outro, que é estranho, desconhecido. Assim, a ordem desejada (a resolução de todos os problemas ou da maioria deles) por quem escreve as políticas é apenas desejada/idealizada há sempre um campo a ser disputado, e defendo uma perspectiva curricular democrática, pensando que, “no que concerne às políticas de currículo, a democracia pressupõe manter aberta a possibilidade de negociação de sentidos com diferentes demandas, considerando o lugar do poder (o universal) como vazio.” (LOPES, 2012, p. 710).

Com esta perspectiva, elegi como participantes da pesquisa quatro professores da educação básica licenciados em matemática, sendo quatro do sexo feminino e um do sexo masculino, todos atuando nos anos finais do Ensino Fundamental em escolas estaduais no município de Rondonópolis-MT.

Os participantes responderam a uma entrevista baseada em um roteiro semiestruturado, organizado com as seguintes temáticas: Formação, Experiência Profissional, Prática Educativa, Educação Matemática/Ensino de Matemática, Proposta Educativa da Escola, Política Educacional. Tais temas foram organizados como uma orientação pessoal para o levantamento e análise de dados. A pesquisa foi feita através de entrevista semiestruturada e análise documental de documentos curriculares do estado de Mato Grosso (DRC e BNCC), bem como a política de Avaliação do estado (AVALIA-MT), procurando entender como tem se dado a produção curricular em matemática nos anos finais do ensino fundamental em um contexto de amplificação da prescrição.

No momento da entrevista fiz registros em caderno de notas e gravação dos áudios, tendo sido assegurada a autorização destes procedimentos pelo Conselho de Ética em Pesquisa (CEP¹⁵) da UFMT. No Apêndice I e II consta a estruturação das questões que foram aplicadas

¹⁵ Número do Parecer: 3.334.612. Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (UFMT/CUR) em 20/05/2020. Trata-se de estudo de cunho qualitativo, descritivo e exploratório, cujo tema é a política curricular e parte da problematização da racionalidade prescritiva em curso no cenário educacional da rede estadual de educação de Mato Grosso para investigar e discutir a escola como espaço político que excede às tentativas de controle curricular.

com entrevistas aos participantes da pesquisa. Em relação à perspectiva metodológica aqui assumida, ela foi definida com base em minha aproximação ao projeto de pesquisa “Uma alternativa às políticas centralizadas: formar professores e produzir currículo nas escolas”, coordenado pela Profa. Elizabeth Macedo (UERJ) e financiado pelo CNPq, conforme explicado na Introdução. Essa aproximação se deu pelo fato de que a orientadora desta pesquisa é coordenadora local do projeto. Assim, uma abordagem das narrativas autobiográficas é assumida aqui, em minha pesquisa tendo por base Macedo e Miller (2018), dentre outros autores que discutem as noções de sujeito, experiência e alteridade como forma de investigar políticas de currículo. Através dos relatos dos professores, analiso, a partir do vivido por eles, sentidos que têm de suas memórias em sala de aula, no dia a dia com os alunos e no trato com as políticas que prescrevem uma lógica para o trabalho docente.

A partir desse entendimento, considero que os professores de matemática estão sendo lidos/interpretados/significados dentro de uma estrutura (de significação) que tenta defini-los como sujeitos (um certo modelo de professor), mas que tal estrutura é fechada apenas momentaneamente (MACEDO, 2009) porque nenhuma estrutura comporta em definitivo qualquer essência, de maneira [...] que o fechamento não pode se justificar por nenhuma essência.” (MACEDO, 2009, p. 90). Em termos de significação, é possível pensar que os textos da política prescritiva buscam significar o que é ser professor e o que é educar de maneira cristalizada, dando a entender que determinadas formas de ser professor e de educar seriam a expressão de uma verdade cabal do que é ser professor e do que é educar e de que essa verdade seria um pensamento mais avançado, melhor, na medida em que os textos políticos têm o selo do Estado (LOPES, 2015).

No entanto, se não há essência ou fundamento fixo em nenhuma estrutura de significação, toda tentativa de fechar a significação pode ser pensada como um ato de poder (LACLAU, 2011), ao mesmo tempo em que significação permanece aberta à produção de sentidos sempre outros. Sem uma essência, “uma estrutura de tal forma deslocada não tem objetividade e, portanto, não é capaz de determinar posições de sujeito, que passam a ser descritas como significantes flutuantes.” (MACEDO, 2009, p. 90). Desse modo, a pesquisa autobiográfica na educação tende a rejeitar esse sujeito pronto, acabado, auto constituído (MILLER; MACEDO, 2018) proposto pelos textos oficiais para defender “[...] que a educação tem a ver com sujeitos e subjetividades.” (*Ibidem*, 2018, p. 950) nunca totalmente previsíveis, nunca totalmente controláveis.

As entrevistas com os docentes foi pensada como forma de buscar compreender esse sujeito das relações, partindo do vivido por eles, do que eles pensam sobre as políticas de

currículo, de avaliação para “[...] produzir um teorização ética de currículo capaz de responder ao recrudescimento de políticas de controle, testagens de larga escala, que agora, extrapolam as fronteiras nacionais.” (*Ibidem*, 2018, p. 950).

A partir disso, a pesquisa começa a produzir questionamentos, a considerar o instável, a perturbar o que tenciona a ficar inerte. É a partir dessas falas que as análises começam a ganhar contorno em atenção aos sentidos de educação que disputam o espaço-tempo da educação matemática e ensino de matemática. Nesse movimento de idas e vindas, de discursos reverberados através da experiência, do intersubjetivo, “[...] não há neutralidade, tampouco passividade, pois o ato de narrar provoca.” (CHAVES; MORI, 2019, p. 116).

Dessa forma, na condução da pesquisa, da construção teórico-metodológica, as narrativas autobiográficas não são assumidas como um método ou um caminho ideal a ser seguido na produção de currículos em matemática. Elas são assumidas como afirmação das possibilidades não previstas pela prescrição; na escola há espaço para além do prescrito e as narrativas docentes mostram isso. Quando as narrativas autobiográficas são pensadas como um caminho de se descobrir práticas ideais, de sucesso, que precisam ser seguidas, elas passam a definir um caminho pré-estabelecido. Isso “[...] seria matar a potência do chamado que nos aproxima, ele [mas esse chamado, o imprevisto que dá vida à educação] precisa seguir ressoando e nos instigando a intervir na contingência e no desconforto.” (MILLER; MACEDO, 2018, p. 950). É preciso estar convencido de que

A educação está conectada com processos de vida individuais e coletivos. Daí parte da dificuldade em dar respostas precisas, sabidas: trabalhamos com a vida e o viver, com como a pensamos, com os modos de interrogá-la e habitá-la. Isso quer dizer que ao pesquisar, trabalhamos com aquilo que não pode ser paralisado ou unificado; muito menos controlado. (KOHAN; BERLE, 2019, p. 219).

Penso que “[...] a educação exige de nós, estudantes, professorxs¹⁶, dialogar com muitas outras vozes e com muitas outras áreas e saberes” (KOHAN; BERLE, 2019, p. 219) valorizando a experiência do outro, o seu lugar de ocupação e de suas atuações como forma de evidenciar o que acontece na escola enquanto local de produção política, que excede o que a política prescrita tenta determinar. É nesse viés que defendo “[...] que existem dimensões da experiência curricular não capturáveis, não inteiramente traduzíveis ou simplesmente excluídas [...]”

¹⁶ “Alternamos o uso do x com o feminino e o masculino para expressar nosso incômodo com os traços sexistas da língua e nossa busca de uma linguagem menos sexista.” (KOHAN; BERLE, 2019, p. 219).

(MACEDO, *et al.*, 2016, p. 69) do que é legitimado pela normatividade. Nesses espaços existem “[...] relações afetivas dos sujeitos com a escola, suas histórias de vida em seus diversos contextos locais e as produções curriculares dos professores que permitem que o vínculo intersubjetivo entre alunos e escolas se estabeleça.” (*Ibidem*, p. 69).

É nesse contexto que a pesquisa caminha ao valorizar “a experiência como fenômeno linguístico [...] – e, como já destacamos, de identidade –, constructo inevitável na referência à pesquisa autobiográfica.” (MILLER; MACEDO, 2018, p. 954). Mas é neste sentido que identidade é também aqui entendida como um texto sem qualquer essência e tecido por múltiplos outros textos sempre abertos, sempre inacabados (CUNHA, 2015), pela experiência.

Ao optar pela pesquisa com narrativas autobiográficas, penso que “a experiência como fenômeno linguístico põe em questão também a noção de subjetividade [...]” (MILLER, MACEDO, 2018, p. 954), o que leva a entender que nos processos de análise da empiria a noção de identidade vai sendo desconstruída, pois as decisões são sempre contingenciais e temporárias. Entendo com Laclau (2015) que é na decisão que o sujeito emerge, ou seja, toda decisão produz identificação/subjetivação. Toda decisão é uma decisão em uma estrutura não fixa. Nestes termos, “[...] toda estrutura se constitui discursiva, contingencial e provisoriamente por elementos diferenciais estabelecendo-se sempre nos limites (que cria) o *Outro* (exterior constitutivo).” (LACLAU, 2011 *apud* CUNHA, 2015, p. 112).

No entanto, se a estrutura se constitui discursiva, contingente e sempre como um campo conflituoso, não há então como estabelecer a fixação desse sujeito/identidade como um “para sempre” que permanece inerte ou não afetado por cada decisão. Aquilo que se propaga como sujeito emancipado, idealizado, que a política normativa julga poder estabelecer como tal, “[...] um sujeito uno, centrado, capaz de se conscientizar, comprometer e atuar na defesa de conhecimentos e ações também emancipatórias” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 182) é sempre corroído pela diferença, pois “[...] o sujeito não existe antes da ação política, mas se constitui nessa e por essa ação.” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 182). De igual modo, todo projeto ou proposta para um currículo emancipatório não pode ser alcançado(a) tendo em vista que “não há, portanto, um projeto emancipatório único ou a ser unificado. Há múltiplas demandas particulares da diferença, em contextos diversos, que disputam a possibilidade de se constituírem como um projeto emancipatório” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 182).

É nesta perspectiva que, a partir do método autobiográfico, são possibilitadas formas de entendimento sobre as peculiaridades e ambivalências do universo educacional. Miller (2014) explica que as perspectivas autobiográficas, políticas e históricas que apareceram na

reconceptualização do campo curricular nos anos de 1970, de maneira imbricada, deram origem a uma série de estudos e de lentes analíticas para questões que já não mais poderiam ser ignoradas em relação aos estudos de currículo, como raça, gênero, sexualidade, classe, teologia, estética, dentre outras. Ela (MILLER, 2014) avalia que, na atualidade,

[...] teorizar o currículo como autobiografia pode oferecer algumas formas particulares de interpretar e interrogar as tentativas de entender a natureza da própria experiência educacional, particularmente quando essas são afetadas pelas atuais manifestações da cultura do teste. (p. 2043).

Miller considera que investigações autobiográficas dão valor àquilo que ocorre “dentro e dentro das complexidades das vidas vividas de estudantes e educadores” (p. 2056), tornando possível “esclarecer a importância de questões não-respondíveis, o desconhecido e incognoscível em e através do processo de educação.” (*Ibidem*). Assim, a autora avalia que este tipo de investigação é mais necessário agora como oposição à insistência na certeza, na exaltação dos padrões e nas mensurações que anulam o sentido de educar. Ela ainda alerta que é comum, em algumas perspectivas de pesquisa autobiográficas, que histórias idealizadas (histórias alegres) e individualistas sejam contadas por pesquisadores de forma descontextualizada em relação ao currículo, às práticas e à pesquisa. Explica que tais perspectivas,

[...] — com suas versões principalmente ocidentais e não problematizadas de linhas narrativas lineares de progresso — ignoram enquadramentos sociais, culturais, políticos, históricos e discursivos, o que depois ajuda a formatar construções dominantes de narrativas e “identidades” escolares preferidas. (MILLER, 2014, p. 2057)

Mas a autora também chama a atenção para pesquisas que envolvem trabalho colaborativo, assumindo o caráter político que envolve a pesquisa e, da mesma forma, as práticas curriculares. Destarte, essa dimensão política no campo curricular, que tem a ver com o fato de muito da vida ser incognoscível (MILLER, 2014), deve ser encarada como dimensão da subjetivação, como um campo que torna possível incontáveis negociações de sentidos.

As disputas de sentidos curriculares, seja nos documentos oficiais seja nos espaços educativos em geral não são operadas fora do político, de maneira que “[...] a política passa a ser encarada de forma processual, envolvendo negociação, contestação e luta, portanto, disputa por hegemonia.” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 236) em todos os âmbitos da esfera educativa. Ancorado nas ideias de Cunha (2015, p. 15), entendo hegemonia “[...] como privilégio de um

sentido para os objetos sociais”, a estabilização sempre provisória e precária (porque ilusória) de uma interpretação para o que significa educar.

Entendo que as decisões tomadas pelos sujeitos no âmbito da experiência educativa, assim como as determinações centralizadas para o trabalho educativo na escola são permeadas por conflitos e tentativas de fixação de sentidos, pois se fazem como decisões em meio as disputas de sentidos acerca do que seja educar. Sendo assim, postos os desafios que a escola nos dias de hoje vem enfrentando com políticas de controle do conhecimento (LOPES, 2016), é importante pensar “[...] nos currículos escolares como espaço-tempo de fronteira e, portanto, como híbridos culturais, ou seja, como práticas ambivalentes que incluem o mesmo e o outro num jogo em que nem a vitória e nem a derrota jamais serão completas” (MACEDO, 2006, p. 289).

Realço que a possibilidade de significar nunca cessa, de modo que se torna importante pensar o currículo enquanto texto (significação) e insistir na ideia de que quando um texto político é escrito, seus sentidos não estão fechados e, assim, a política não cessa com sua assinatura (LOPES, 2015). Por isso considero importante pontuar que toda tentativa de fechamento de sentidos para o que significa educar não representa necessariamente qualidade da educação (que envolve questões complexas) e tende a bloquear sentidos não previstos pela política, porque não são mensuráveis-avaliáveis. Os jogos discursivos estarão sempre operando, “[...] todos híbridos nas suas próprias constituições” (MACEDO, 2006, p. 289), de maneira que reformas que prescrevem como educar desconsideram os docentes, desconfiam de sua capacidade de decisão, de seu saber e, por isso, como vemos há décadas, não dão certo.

É nesta medida que, na pesquisa, a noção de sujeito relacional (MILLER, MACEDO, 2018), tentar é uma noção que nos distancia da transparência e do realismo de algumas abordagens autobiográficas de pesquisa, em que o ser professor tende a ser decifrado por explicações sobre seu passado, sua história, e aquilo que hoje ele é. Para fugir desse realismo, é importante “[...] explorar e complicar para pensar a relação entre subjetivação e prática autobiográfica de professores longe do sujeito humanista e da crença na reflexão sobre a experiência como aquilo que o faz melhor (seja lá o que isso quer dizer) ou mais consciente” (MILLER; MACEDO, 2018, p. 956).

Questiono, com estes referenciais, como a normatividade criticada nesta pesquisa se apoia por essa busca de uma linearidade em relação ao sujeito que não pode ser sustentada. Também é importante para essa problematização a Teoria do discurso (TD), tendo por referência Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2015). Fazendo uma releitura de Daniel de Mendonça (2015), compreendo que o discurso é o terreno primeiro de inscrição dos objetos

sociais. Dessa forma, “[...] a teoria do discurso tem o potencial de ser uma ferramenta de compreensão do social, uma vez que seu próprio entendimento dá-se, nesta perspectiva, a partir da construção de ordens discursivas, sendo a questão do poder central e constituidora de relações sociais” (MENDONÇA, 2009, p. 153-154).

A teoria do discurso propõe um questionamento radical dos essencialismos, dos fundamentos, dos centros fixos que inventam o sujeito do humanismo como um ser cuja essência existiria, de maneira que seríamos capazes de saber qual é para dotá-la de conteúdo (PETERS, 2000). Defendendo que não há qualquer essência para o que seja sujeito, essa teoria busca entender como os fundamentos ou sentidos do que seja sujeito ou qualquer objetividade social são produzidos contingencialmente, e um certo sentido diferencial/particular é hegemonizado em uma luta política ao representar um todo diferencial, uma articulação de sentidos diferenciais possibilitada pela interpretação de um inimigo em comum (CUNHA, 2015). A teoria do discurso ajuda a pensar, portanto, como o privilégio de um sentido de educar é sustentado por atos de poder. Ajuda também a pensar o currículo como prática de significação, noção que assumo nesta pesquisa apoiado no viés discursivo.

Para as análises, começo com a apresentação da política curricular vigente em Mato Grosso, explicitando e questionando os essencialismos afirmados no sentido de operar o fechamento da significação nesses documentos. Neste viés, busco problematizar a política curricular centralizada no conhecimento, discutindo como este significante (conhecimento) tem feito parte dos contextos de significação das escolas através dessas políticas que acentuam determinadas lógicas. Não nego a necessidade que a escola tem de mediar conhecimentos, o que ela faz sempre sustentada pelas tradições curriculares e, portanto, entendo que

Nessa produção, não há um repertório a ser partilhado integralmente, mas um processo contínuo de recriação; não há uma essencialização da cultura a ser reproduzida, mas um processo de (re) significação por hibridismo de marcas culturais; e **conhecimento** é significado não como um dado, uma informação, mas como um jogo incessante de criação. (Oliveira, 2017, p. 102, grifo da autora).

Em continuação à empiria da pesquisa, monto um quadro com o perfil dos docentes entrevistados, falando um pouco de si, da carreira, formação, tempo na rede, e assim por diante. Considero os sujeitos entrevistados como sujeitos de relações, que estão imersos em um emaranhado de condições, sujeitos da experiência, que fazem das tentativas de fixação, alternativas para que a alteridade prevaleça, embora talvez não consigam perceber, mas na fala dos mesmos percebo que, embora afetados pelas políticas, são sujeitos que estão num campo

sempre conflituoso, significando e sendo significados. Para resguardar a “identidade” de cada entrevistado, criei nomes fictícios, de acordo com o protocolo do Conselho de Ética em Pesquisa (CEP/UFMT). Assim, aos docentes participantes da pesquisa atribui nomes de matemáticos(as) que se destacaram no século XX por contribuírem com teorias que até hoje constituem importantes referências que são disputadas, significadas no campo de estudos em matemática e Educação Matemática.

Dessa feita, entendo que para além das tradições, coloco em discussão as possibilidades que a escola tem pensando em como isso é fazer política, uma vez que há mais coisas sendo feitas do que o que os documentos determinam, quando pensamos em ampliar os sentidos do que significa educar. Compreendo que há vozes dissonantes (vivas), que dão sentido ao fazer educativo e, assim, “[...] entendo ser fundamental redefinir os sentidos de currículo para além do conhecimento.” (MACEDO, 2012, p. 734), sendo também importante demonstrar como o controle opera na redução dos sentidos de educar.

Ao entender currículo como texto, como prática de significação, como sentidos que não são fixos, sentidos que flutuam, concordo com Macedo (2012) ao afirmar que não se trata de negar o conhecimento nos ambientes de ensino ou educativos, mas se trata de compreender que “[...] participar de uma comunidade racional em que o ensino acontece, é necessário, mas não suficiente, para justificar a escolarização.” (MACEDO, 2012, p. 734). Não há como conter os sentidos, as interpretações (traduções) em espaços onde acontece a educação, tendo então a considerar que toda prática discursiva é composta por “[...] ações significativas.” (MENDONÇA, 2009, p. 155). É nessa realidade que a pesquisa procura valorizar, que a política tenta anular, corroer.

Entendo também que toda prática discursiva é resultado de práticas articulatórias, como enfatiza Mendonça (2015). O autor explica que “[...] discurso não é uma simples soma de palavras, mas uma consequência de articulações concretas que unem palavras e ações, no sentido de produzir sentidos que vão disputar espaço no social.” (MENDONÇA, 2009, p. 157). Em suma, considero nas análises, o professor e o ato de educar dentro de um composto social em que não se podem conter os fluxos da significação de maneira conclusiva.

Somos afetados por decisões a todo o momento, como pessoa, como profissional, sem que estas posições sejam claras ou fixas; todo esse emaranhado conflituoso de ações é parte integrante de práticas discursivas que jamais cessam, de modo que também como docentes/pessoas, tomamos decisões diante dessa complexidade. Isto porque a educação é uma

arena conflituosa enredada por antagonismos, por múltiplos projetos de poder que disputam os sentidos do que significa educar.

3 POLÍTICA, CURRÍCULO, EDUCAÇÃO E DIFERENÇA, DEMOCRACIA E PLURALISMO

Este capítulo apresenta como penso política, currículo, educação e diferença, democracia e pluralismo numa perspectiva pós-estrutural. Tento explicar que estes termos não possuem sentidos fixos e, por isso mesmo, a política é possível (CUNHA, 2015) como tentativa de fixação, a partir de lutas e negociações, num campo sempre conflituoso, que pretendo defender como agonístico. Pensar as disputas por significação como agonísticas é um caminho necessário para a manutenção do que entendo por espaços democráticos.

3.1 Política

Ao pensar as políticas mobilizadas por esta pesquisa, noto que, cada vez mais, a performatividade, tal como dita por Ball (2002), passa a regular e, ao mesmo tempo, a ranquear as escolas, numa tentativa de uniformizar as aprendizagens.

Para Ball (2016, p. 21), “políticas são permeadas por relações de poder” admitindo também que políticas são “um campo de possibilidades” (BALL, 2016, p. 21). Desse modo, a partir da concepção pós-estrutural de currículo, compreendo que todo texto político é sujeito a negociações e “[...] que todos os espaços de vida são políticos – e potencialmente democráticos – e operam em diferentes relações de poder com a abertura para a negociação conflituosa de sentidos” (SANTOS; BORGES; LOPES; 2019, p. 240). Portanto, coloco como discussão nesta pesquisa os sentidos em torno da produção curricular que a escola realiza em meio a produção de textos políticos normativos na área da educação no estado de Mato Grosso e de textos em nível nacional. Por essa via, a pesquisa se volta a problematizar a normatividade curricular como controle da diferença, suposto como necessário à educação de qualidade. Pretendo defender e explicitar a diferença como própria da educação, portanto, como inerradicável do educar.

Reitero que se “[...] o currículo, sempre elusivo, é marcado simultaneamente pela tradição e pela resignificação, sendo a política de currículo uma expressão da luta por fixação de sentido [...]” (SANTOS; BORGES; LOPES; 2019, p. 240), não há como normatizar, a partir de um texto, o que pode acontecer no espaço escolar, pois não há como fixar uma identidade para tal. Os professores, embora tocados por várias políticas curriculares, na escola sempre resignificará a prática educativa o que põe em corrosão a ideia de estabelecer/definir um

conhecimento melhor que outro ou uma prática de ensino como apropriação de uma cultura elaborada, vista como a melhor para o sucesso educacional.

A essa ideia, cabe ressaltar que há uma propagação de que para haver qualidade na educação, a centralidade no conhecimento seria em si suficiente. Esses são os chamados “[...] discursos reformadores que, nas últimas décadas, colocam como desafios a superação desse cenário via política de *accountability*.” (SANTOS; BORGES; LOPES; 2019, p. 241).

Nesse sentido, a escola é um espaço de produção de política curricular e que os professores produzem currículo em seus contextos de atuação. Assim sendo, entendo que a diferença corrói a pretensão de um controle absoluto da escola e a escola enquanto arena de disputas nunca será expressão plena de uma normatização da política. A escola é espaço-tempo de produção curricular, portanto, espaço-tempo de produção curricular, sendo que o foco na atuação do professor de Matemática diz respeito à minha formação nesta área. Nesse sentido, a pesquisa também perpassa a discussão da centralidade da Matemática na política curricular e defende que é possível a produção curricular a partir da escola, do professor.

Nessa linha de pensamento, Ball (2016, p. 14) afirma que “a política é complexamente codificada em textos e artefatos e é decodificada (e recodificada) de forma igualmente complexa.”. Mas, para o autor, todo o processo de produção dos textos políticos é mais que codificação e (re)codificação, requer compreensão dos textos, sendo que a compreensão nunca está separada de uma experiência singular de um sujeito (CUNHA, 2016). Observa-se, a partir de Ball, que cada texto, como discurso, é interpretado e reinterpretado, na tentativa de dar sentido àquilo que se entende como realidade (educação, ensino etc.) (CUNHA, 2016).

Por mais que os documentos curriculares busquem “orientar” o que as escolas devem fazer, esses textos nunca fecham em si mesmos, pois como afirmam Lopes e Borges (2017), qualquer centralidade no conhecimento, acaba por bloquear as diversas interpretações que um texto possui. Essa centralidade no conhecimento nas políticas curriculares tem reduzido a política a uma espécie de guia no que diz respeito aos documentos curriculares oficiais. Em tal perspectiva, é suposto que a política é plenamente expressa, os sentidos do que seja educar estariam supostamente fixados em textos escritos, como se isso fosse possível e em si e suficiente para orquestrar as mudanças que são pensadas para reduzir o que é entendido como “desigualdades” existentes nos sistemas de ensino. A política, no entanto, não se reduz ao que os elaboradores de textos políticos escrevem, tampouco ao que é publicado com o selo de documento oficial.

Pensar e investigar uma política curricular do ponto de vista epistemológico e empírico requer uma compreensão de como as políticas atuam para além da produção de textos. Os textos

que orientam a “implementação” das políticas não só “traduzem” uma prescrição curricular como de certa forma tendem a orientar as práticas pedagógicas nas escolas da educação básica. Nudzor (2010, p. 211) afirma que os reformadores educacionais agem supondo que têm “[...] na mente uma visão clara e coerente de onde querem estar e pressupõem que tudo o que têm a fazer é expressar a lógica para o mundo em palavras monossilábicas e todos imediatamente ficarão motivados a seguir sua liderança.” Para o autor, essa visão a partir da “gestão de mudanças” (2010, p. 210), para os reformadores, garantiria uma “implementação” satisfatória para o sucesso educacional. Assim coaduna essa escola de pensamento dos reformistas da educação. Para eles, toda realidade é objetiva e a construção de culturas de implementação levará aos resultados esperados (NUDZOR, 2010).

Vale notar que os elaboradores de políticas públicas educacionais, supõem que haverá de fato uma implementação do que os textos dizem, não considerando as inúmeras interpretações que tais textos nos diversos contextos onde acontece educação. Dessa forma, toda produção no campo curricular continuará sendo permeada por disputas, porque a interpretação faz surgir diferentes sentidos. Nessa perspectiva, pensar a política curricular ou fazer a política curricular como ato de educar “[...] não se trata ‘apenas de uma questão educacional, mas de uma questão intrinsecamente ideológica e política’ (APLLE, 2011, p. 49).

Assim sendo, as questões curriculares não podem estar dissociadas de discursos como poder e interesses econômicos. A política curricular como campo de negociação e também de representação está sempre se movendo pelo trabalho de significar e dar sentido ao que é posto como viável a uma dada contingência. Neste caso, devemos lembrar que “[...] não há significação primeira nem última, sempre trabalhamos com a interpretação das interpretações, ressignificações que se multiplicam indefinidamente.” (LOPES, 2012, p. 706).

Levando em consideração a produção de políticas, Ball (2016) sinaliza que há um crescente número de políticas em atuação nos espaços educativos (escolas). Essas, por sua vez, configuram-se como uma espécie de “implementação”, do ponto de vista da produção dos textos pelos reformadores, estabelecendo-se orientação de como esses textos serão interpretados e colocados em prática na escola. Rompendo com a visão prescritiva, verticalizada, esta pesquisa afirma a escola como um local de produção de políticas (BALL, 2016), porque ao interpretar a política produz currículo, produz a política curricular.

O vai e vem de políticas curriculares (quando há descontinuidades e rupturas com as mudanças de governo) como percebido nas últimas décadas no Brasil, representa bem a configuração de como é desafiante para um professor interpretar políticas curriculares e colocá-

las em prática. O autor sinaliza que os conjuntos de políticas disponíveis aos professores e escolas hoje não se consolidam, e por um curto período de tempo são evocadas como um projeto em fase de teste, muitas vezes sendo esquecidas ou simplesmente arquivadas. Nesta linha de pensamento, Ball (2016, p. 19) torna a enfatizar que “[...] algumas delas terão sido descartadas ou reformuladas e outras terão aparecido.”. Neste caso, para além da implementação, entendo que:

[...] as políticas não são simplesmente ideacionais ou ideológicas, elas também são muito materiais. As políticas raramente dizem-lhe exatamente o que fazer, elas raramente ditam ou determinam a prática, mas algumas mais do que outras estreitam a gama de respostas criativas (BALL, 2016, p. 14).

Toda tentativa de centralização curricular sempre é voltada para um ideário inexistente de escola, tendo em vista “[...] que o universo (simbólico) de significação no qual estamos imersos não obedece a leis naturais, nem obedece ao previsível e sequer obedece às lógicas normativas [...]” (LOPES; BORGES, 2017, p. 560). Ainda sobre essa ideia, por mais que saibamos algo, por mais que aprofundamos em uma determinada pesquisa, haverá sempre a impossibilidade de tudo conhecer (LOPES; BORGES, 2017). Estamos sempre agindo no indecidível¹⁷ e nunca teremos acesso ao que se imagina por pleno e acessível. As políticas, da mesma forma, se configuram como um terreno que produz diferença e, “[...] por mais que sejam organizadas estratégias calculadas de articulação, não há como ter o controle pleno do que se articula, da amplitude de sentidos de um discurso produzido como efeito de uma articulação.” (LOPES; BORGES, 2017, p. 561).

No caso dos textos políticos, a multiplicidade de interpretações ocorre mesmo entre aqueles que os escrevem na tentativa de controlar os sentidos (CUNHA; LOPES, 2017). Os professores atuam sempre a partir de suas histórias de vida e experiências, alteram em muito aquilo que as políticas buscam controlar, porque não concordam, porque não faz sentido ou porque negligenciam alguns aspectos, não compreendem ou ignoram, como adverte Ball (MAINARDES, 2006). Se “as políticas de currículo têm sempre, como condição *sine qua non*, a busca pelo controle da interpretação” (LOPES; BORGES, 2017, p. 558), e se os professores atuam a partir de suas experiências nunca haverá como controlar plenamente os sentidos, pois sempre haverá o escape na significação. Deste modo, é possível entender que toda centralidade

¹⁷ [...] a indecibilidade não implica a suspensão da capacidade de decidir, ou qualquer imobilismo, mas a impossibilidade de fundamentar racionalmente as razões de uma decisão, porque toda decisão irrompe de uma contingencialidade, seu conteúdo não resulta de uma escolha objetivamente refletida e anterior entre diferentes alternativas. (CUNHA, 2015, p. 73)

de algo numa política constitui a defesa de um ponto de vista tido como verdade ou ideal e não alguma substância ou essência capaz de direcionar as escolas para um mundo melhor (CUNHA, 2015). As múltiplas interpretações sobre dada realidade, a exemplo dos textos políticos, não podem definir uma única verdade ou a verdade cabal da educação.

Muitas sedimentações no campo educacional têm impedido pensar na capacidade da escola e dos professores em educar. Essas sedimentações se expressam nas políticas recentes, principalmente, por discursos pedagógicos comportamentais, que oferecem ao ideário educativo a crença em padrões de desempenhos que todas as crianças e jovens deveriam alcançar a partir da aprendizagem de conhecimentos comuns. Explicar o funcionamento de uma sociedade a partir de uma visão de mundo ocidental é neutralizar a diferença que significa constantemente os contextos. Paira sobre essa visão uma espécie de sedimentação que hegemoniza certos conhecimentos como infalíveis para que a sociedade se aproprie deles, como se esses conhecimentos fossem ideais para formar um determinado tipo de sujeito. Portanto,

Não há subjetividades políticas estabilizadas e pré-definidas que possamos buscar formar (por exemplo, pela educação) para atingir o projeto político pretendido (mudar o mundo, instaurar um novo regime político, uma nova sociedade, um novo projeto educacional). (LOPES; BORGES, 2017, p. 561).

Somos sujeitos históricos, culturais e a todo o momento significamos as coisas. A interpretação dos textos políticos não é um problema para a política, mas a condição de qualquer texto ser lido (LOPES, 2015). Conceber os sujeitos como históricos é conceber que não há sujeito fixo (com identidades fixas) e “[...] nem definido para todo o sempre” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 92). Partindo dessa ideia, reitero que o texto da política, é apresentado à escola de forma mais restritiva ou mais aberta. Na mesma via, pode-se entender que “[...] o currículo também não é fixo nem é um produto fora da escola para significar o conhecimento legítimo” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 92).

Pensar na influência dos textos políticos no contexto da prática na educação, ou seja, na escola, tendo Ball (2016) como referência no que diz respeito a atuação destes textos na prática educativa não significa afirmar que não deve haver política(s). Diferentemente, entendo que todo texto político é sujeito a interpretações (traduções) e que não há escolas “perfeitas”, como os modelos idealizados nas políticas acabam levando a pensar ao centralizarem a mudança educativa em prescrições curriculares a partir de modelos ideais de sujeito, baseados em descritores de competência, habilidades, saber e saber fazer. A escola é uma arena de conflitos sociais e sua autonomia pode ser defendida como uma aposta na capacidade dos docentes,

gestores e comunidade; autonomia para produzir política educacional, realizar “educação”. Em suma,

[...] defendemos que a teoria curricular desafie as fronteiras disciplinares e se proponha a tornar estranho o que parece ser familiar (um senso comum, inclusive no contexto acadêmico), levando à reflexão sobre as leituras, práticas e instituições do campo, bem como expressando como tais leituras, práticas e instituições não têm uma razão universal que as sustente, mas são contingencialmente produzidas. (LOPES; BORGES, 2017, p. 559).

Com base na perspectiva desconstrucionista de Derrida (1998), é possível pensar que a politização não cessa nunca, uma vez que a indecidibilidade segue habitando a decisão (LOPES; MACEDO, 2011). Qualquer consenso é um consenso provisório e precário sobre o caos, sobre o que é instável e a estabilidade só se faz necessária, porque não é natural. A política é o que opera para tentar produzir essa estabilidade. A hiperpolitização, de acordo com (Mouffe, 1998) é possibilitada por uma política que não tem bases racionais ou lógicas para se desenvolver. Pressupõe antagonismos, dissensos e exclusões, não tem resolução final nem garantias” (p. 20).

3.1.1 O texto político

Conforme elucidado por Ball (2016) todo texto político e toda política não podem simplesmente, serem implementados(as). Políticas “[...] têm de ser traduzidas para a ação – colocadas ‘em’ prática – em relação à história e ao contexto, como os recursos disponíveis.”. Ball chama a atenção para o fato de que as políticas precisam ser abertas a incorporações, a revisões, sob pena de serem ignoradas ou esquecidas sem a devida análise que um texto requer para além de sua escrita. Na perspectiva de Ball, a escola sempre modifica os textos políticos, mas essa modificação não é o que resta à escola diante de políticas centralizadas. A escola sempre produz política para além ou para aquém do que foi estabelecido como norma, produz política independentemente da vontade, dos decretos e do que pensam os formuladores de política, porque se constitui como espaço em que sujeitos vivem.

Compreender a atuação das políticas e como elas influenciam o cenário educacional é primordial na atual conjuntura política e econômica. Mesmo em contextos de prescrição, em que as políticas buscam definir ou privilegiam determinadas interpretações de como educar, sentidos de currículo são produzidos e significados nas escolas incessantemente, num campo de negociações que envolve contestação e antagonismos entre os sujeitos que atuam nos espaços escolares. Portanto, se os formuladores de textos políticos escrevem tais textos

buscando estabilizar sentidos para a política, Lopes (2012) aponta que sentidos sempre são provisórios e que “[...] os textos das políticas de currículo só podem representar a política se forem compreendidos como parte de uma dada articulação hegemônica, inseridos em um discurso que tenta fixar, ainda que provisoriamente, determinadas significações” (LOPES, 2012, p. 706).

A interpretação do que seja um texto político perpassa pela “[...] compreensão da política que valoriza sua dimensão formal: diretrizes e definições apresentadas em documentos assinados por instituições executivas e legislativas do Estado” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 234). Assim, há sempre um conjunto amplo de textos e de significados em circulação que incidem, parcialmente, nas interpretações possíveis da política. Por outro lado, toda tradução e/ou interpretação faz parte da política, e qualquer tentativa de fechamento de sentidos produz novas “significações contingentes” (LOPES, 2012, p. 708).

Outro fator a ser considerado e ao mesmo tempo a ser analisado do ponto de vista da produção da política em relação ao fato de todo texto político ser um texto produzido localmente em relação a histórias, disputas entre diferentes grupos e dentro de determinadas condições, é que: “[...] a política não é ‘feita’ em um ponto no tempo; em nossas escolas é sempre um processo de ‘tornar-se’, mudando de fora para dentro e de dentro para fora. É analisada e revista, bem como, por vezes, dispensada ou simplesmente esquecida” (BALL, 2016, p. 15).

Dessa forma, as muitas disputas locais sempre fazem com que uma política seja moldada por uma série de problemáticas e exigências muitas vezes não previstas, inesperadas, e também por problemáticas que caracterizam, momentaneamente, de modos diversos as escolas e a atuação dos professores. É preciso compreender a dimensão dinâmica da política, se queremos discuti-la como um objeto complexo, multifacetado. Lopes e Macedo (2011) consideram que, sobretudo em a partir das abordagens críticas e pós-críticas, o campo de estudos de políticas tem se ampliado em função dessa complexidade. Avaliam que “A concepção de política começa também a se apartar da visão restrita às ações dos órgãos governamentais e a política passa a ser encarada de forma processual, envolvendo negociação, contestação e luta, portanto, disputa por hegemonia” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 236).

Ao abordar as verticalizadas da política curricular, “[...] a prática das escolas permanece situada fora do espaço de decisão política. Trata-se de um espaço de implementação de orientações definidas por poderes externos a ela” (LOPES; MACEDO, 2001, p. 237). É neste viés que a investigação pode recair na afirmação da ideia de implementação e examinar a política de maneira verticalizada.

3.2 Currículo

Como venho tratando, a questão curricular tem assumido o centro das políticas educacionais dos anos de 1990 até os dias atuais no Brasil. No campo teórico, como explicam Lopes e Macedo (2011), diferentes sentidos de currículo se sobrepõem sem que seja possível estabilizar uma definição. Elas afirmam que toda tentativa de definir ‘o que o currículo é’ compreender o privilégio de uma dimensão da educação e, ao mesmo tempo, a exclusão de muitas outras. Conforme apontam as autoras (2011, p. 92), “[...] o currículo também não é fixo nem é um produto de uma luta fora da escola para significar o conhecimento legítimo.” Lopes e Macedo têm pensado o currículo por intermédio da perspectiva discursiva e, por essa via, afirmam que ele se configura como um texto aberto, resultante de inúmeras práticas conscientes e inconscientes que nos formam, tendo a escola como campo de “[...] disputas na produção de significados [...]”. (*Ibidem*, 2011, p. 92).

Essa não fixação do que seja o currículo, esquivando-se pensá-lo não como algo pautado em prescrições que uniformizam o que deve ser aprendido (na lógica *top down*) ou, o contrário disso, pautado na ação de um sujeito consciente que atua no cotidiano da escola resistindo ao controle externo (na lógica *bottom-up*), visa romper com o binarismo que impede a compreensão deste objeto. Desse modo, pensar a produção curricular a partir da escola, como proposto, não significa desconsiderar as tradições curriculares, trata-se mais de tentar pensar o currículo como um texto, como [...] uma dada leitura ou um dado conhecimento que sempre abre à alteridade e ao desafio do que está instituído” (LOPES; BORGES, 2017, p. 562); assim o currículo é também uma produção cultural (Lopes, 2012).

Pensar o currículo como prática de significação, descentralizando o conhecimento escolar como único componente para a formação de um projeto social que tenta fixar um ideal de sujeito é assumir uma perspectiva pautada na alteridade, na não fixação de identidades (LOPES; BORGES, 2017). Toda produção no campo curricular e mesmo nas políticas é sempre uma tentativa de controle (BORGES; LOPES, 2017), no entanto defendo que “[...] todo texto tem sempre recursos inexplorados que facultam outras leituras para além e aquém daquelas instituídas” (*Ibidem*, p. 561).

Ante ao exposto, entendo que sempre haverá tentativa de conter os fluxos de sentidos (LOPES; BORGES, 2017) em qualquer política curricular que permaneça insistindo na lógica moderna da identidade, como tentativa de fixar uma identidade para o sujeito (consciente, emancipado), como um ideal à formação de uma sociedade uniforme, harmônica. Assim aposto

em um entendimento que remete a “[...] projetos sócio-políticos diversos e mesmo antagônicos entre si, mas sempre vinculadas a determinados projetos de porvir, significados como projetos de sociedade” (LOPES; BORGES, 2017, p. 558).

Como esclarecem Lopes e Macedo (2017, p. 558), “[...] as políticas de currículo têm sempre, como condição *sine qua non*, a busca pelo controle da interpretação” (De igual modo defendo que toda política curricular será traduzida e interpretada no contexto em que ela for lida), impossibilitando assim qualquer fechamento, abrindo-se sempre fissuras para a interpretação. Portanto, não há em tal leitura como ter “[...] controle ou consciência que oriente plenamente um processo de articulação” (LOPES; BORGES, 2017, p. 561). Partindo dessa ideia, entendo que,

[...] se o projeto educacional está comprometido com a formação para possibilidades imprevistas, remeter às instituições (as disciplinas e suas comunidades, por exemplo) a definição da leitura correta ou de um conhecimento verdadeiro que sirva de referência ao conhecimento escolar opera apenas com o instituído, e previsível. (LOPES; BORGES, 2017, p. 561).

Assim sendo, operar nessa perspectiva de currículo é defender uma proposta de produção curricular que não tente fixar uma identidade como capaz de referendar que ideal de sujeito se quer formar, também é problematizar “[...] a própria noção de conhecimento” (LOPES, 2013, p. 18), de sociedade, de aluno, de professor, pois “se são questionadas as noções de verdade e de certeza, a própria noção de conhecimento a ser ensinado é questionada e os embates em torno do que ensinar na escola assumem outros contornos” (*Ibidem*).

Posto isso, ao questionar os regimes de verdade que tentativas de fixação curricular tentam estabelecer, assumo que toda tentativa de controle, de previsibilidade “[...] acaba por operar na cristalização de identidades” (LOPES; BORGES, 2017, p. 563). Essa cristalização soa como uma espécie de sedimentação, fechamento, de centralidade numa verdade que se supõe como única. Assim, “Ao se priorizar o currículo como conhecimento e a política de currículo como a possibilidade de decidir sobre qual conhecimento dever ser ensinado, nos insere diretamente nesta lógica de controle, de previsibilidade, de negação do evento e da relação com o outro” (LOPES; BORGES, 2017, p. 563-564).

Destaco que toda realidade é sujeita a interpretação/tradução, (LOPES; BORGES; 2017) e educar não pode ser uma mera transmissão cultural, visto que toda tentativa de transmitir uma cultura será sempre afetada pelo inesperado. É neste aspecto que não há interpretação única, pois, toda interpretação será uma tradução da interpretação, indefinidamente.

Em outros termos, pensar o currículo na perspectiva da tradução, passa por afirmar que “o currículo não se limita a ser um conjunto de enunciados constatativos ou teóricos, mas envolve a possibilidade de performativo como promessa de algo que nunca se institui plenamente.” (LOPES; BORGES, 2017, p. 566). Alerta que “isso nos leva a considerar sujeito como o que, ao operar com a tradução, está subjetivando e sendo subjetivado”. (LOPES; BORGES; 2017, p. 566). Isso significa dizer que o currículo, como um texto, tem uma dimensão produtiva da realidade e em tal realidade o sujeito se mostra como efeito de uma interpretação (CUNHA, 2017).

A subjetivação não representa uma independência do sujeito em relação a outras interpretações em curso no campo educativo. É neste sentido que Lopes e Borges (2017) ressaltam que não há como negar a herança metafísica, pois todo e qualquer processo de produção curricular é pautado na interpretação/tradução de certas tradições culturais.

É importante destacar que estamos sujeitos a fixações provisórias de sentidos e que ainda que tentemos estabelecer uma relação de estabilidade para um texto, este “traduz-se em outros sentidos” (LOPES; BORGES, 2017, p. 566). Essa tradução nos remete a inúmeras interpretações, na condição de que nunca vamos acessar a realidade tal como ela é ou deveria ser, pois a produção da *différance*, pensada por Derrida (2005), opera incessantemente no social, fazendo com que, como afirma Laclau (1993), que todo campo político seja um terreno de indecidibilidade.

Diante disso, cabe ressaltar que o campo curricular se constitui como uma permanente arena de conflitos pautada por antagonismos e dissensos. O “[...] antagonismo é uma relação negativa em que certa identidade é negada por outra identidade no sentido absoluto do termo [...]” (LOPES; MENDONÇA, 2015, p. 76).

Essa pretensão de instituir na educação algum universalismo constitui um movimento de apagamento da diferença em contextos marcados por múltiplas significações. Qualquer fixação só pode acontecer provisoriamente, por meio de articulações (LOPES, 2012), mas isso não impede que outras significações, traduções e inúmeras interpretações se produzam dentro da escola.

Pensar o currículo como prática social, construção de significados, tem a ver com ter sempre em vista a história vivida por diversos atores que interagem nos espaços da educação. São nesses espaços que as subjetividades se evidenciam, as histórias, experiências e formas de ver o mundo com a sua pluralidade e, ao mesmo tempo, sua singularidade, são possibilitadas na construção das experiências.

A escola, como qualquer outro espaço, é um local de produção de múltiplas subjetividades, portanto, penso que, “ao invés de escrever novas prescrições para escolas, novos currículos ou novas diretrizes de reforma, elas precisam antes questionar a própria validade das prescrições pré-digeridas em um mundo de fluxo e de mudança.” (GOODSON, 2008, p. 142).

A produção no campo curricular (e a política curricular) pode(m) valorizar o que a escola tem a oferecer, as múltiplas experiências que se constroem no seu entorno, não centralizando o que ensinar, sobretudo reafirmando a ideia do conhecimento escolar como salvação da manutenção cultural posta como verdade absoluta para harmonização da sociedade.

3.3 Educação e diferença

A educação desempenha, segundo Biesta (2013), funções de qualificação, socialização e subjetivação. Dessa forma, ao abordar aqui essas funções, entendo que na visão do autor, essas são negligenciadas quando a política educacional se resume a política com uma centralidade expressiva no conhecimento. Cada uma dessas funções, segundo o autor, assume um significado diferente. Biesta sugere que,

[...] quando nos comprometemos com discussões sobre o que constitui uma boa educação, devemos reconhecer que é uma questão “composta”, isto é, que, para responder a essa pergunta, precisamos reconhecer as diferentes funções da educação e os diferentes objetivos potenciais da educação. Uma resposta à pergunta sobre o que constitui uma boa educação deve, portanto, sempre especificar suas ideias sobre qualificação, socialização e subjetivação – mesmo no caso improvável de querermos argumentar que apenas uma delas importa. (BIESTA, 2013, p. 819).

Neste caso, a função de *qualificação* está diretamente ligada à preparação do indivíduo como pessoa que vive neste mundo pelo acesso ao conhecimento, preparando-lhe para que tenha habilidades para viver e entendimento para assumir funções na sociedade. Ou seja, defende-se apresentar aos sujeitos uma cultura moderna, cultuada pela civilização ocidental; o que não podemos esquecer que “esta cultura” não é a única nem a melhor, e só existe como uma reificação do que seria uma melhor cultura. Portanto, neste aspecto, o que se ensina na escola nunca é “a” cultura, mas representações do que está sendo entendido como melhor, uma representação que se hegemonizou (a partir de exclusões de valores, costumes e ideias de povos e grupos negligenciados (e violentados) historicamente por diferentes colonizações. Nesta função reside a preparação para a “[...] instrução política – conhecimento e as habilidades necessárias para a cidadania – ou na instrução cultural na sociedade de modo mais geral”

(BIESTA, 2013, p. 818). No entanto, trata-se sempre de uma obrigação crítica questionar quem pensa tal cidadania e como a pensa, quem não é considerado neste ideal, quem têm privilégios.

De acordo com Biesta (2013), há um raciocínio de que a educação pública, para além do conhecimento que ela deva proporcionar, deve ter também uma contribuição econômica. Um fato não isola o outro. Há uma preocupação recorrente dos governantes sobre esse fim da educação, de como preparar adequadamente o aluno para o mercado ou para o mundo do trabalho, o que, no Reino Unido, Biesta (2013) elucida como “hiato de habilidades”.

Já a segunda função da educação está ligada à *socialização*. Segundo Biesta (2013, p. 818), essa função “[...] tem a ver com as muitas formas pelas quais nos tornamos membros e parte de ordens sociais, culturais e políticas específicas por meio da educação.”. A defesa do autor de que “[...] a educação nunca é neutra, mas sempre representa algo e o faz de uma forma específica” (BIESTA, 2013, p. 818), permite sinalizar para o fato de que a diferença nos constitui como sujeitos singulares.

Mesmo lidando “[...] com sujeitos singulares, tal crença precisa constituir um sujeito coletivo, algo universal — profissional, nesse caso” (MILLER, MACEDO, 2018, p. 954). Assim, se a diferença é constitutiva e inerradicável do social, como esclarece Macedo (2006), é problemático quando a socialização se baseia em parâmetros universais, como em um currículo único ou em conhecimentos comuns. Para Miller e Macedo, “nosso mergulho na relação com o outro explicita nossa crença na educação como um processo de subjetivação que só pode ocorrer na relação com a alteridade (2018, p. 951).”

Entendo, nesse caso, que a alteridade só se concretiza na relação com o outro, na construção de relações que constituem o social, o que conduz a se considerar as subjetividades existentes e em produção permanente nos processos educativos. Essas subjetividades entendidas a partir da relação com o outro, pode ser entendida de uma forma que “[...] antes de perguntarmos quem são os outros, poderíamos, já desde o início, discutir qual é o significado da pergunta pelo outro” (SKLIAR, 2003, p. 40). Posto isso,

[...] o outro pode ser pensado sempre como exterioridade, como alguma coisa que eu não sou, que nós não somos. Mas há também a mesma dualidade acima apontada (outro próximo - outro radical) em termos de interioridade, quer dizer, que esses outros podem ser eu, sermos nós. (SKLIAR, 2003, p. 41)

Skliar (2003) aponta que o pensamento ocidental sempre tencionou a redução do outro, e quando isso acontece há um movimento de tentar apagar uma história, pois não há como evitar uma alteridade radical. A redução do outro perfaz um ato de poder, de apagamento do sujeito

por meio da imposição do esquecimento de sua memória. Reduzir o outro não há como, no entanto, pois nele “[...] se esconde uma alteridade ingovernável” (SKLIAR, 2003, p. 41). O sujeito da educação, como tocado pela cultura, não pode, simplesmente, ser anulado, conforme demonstra Skliar (2003). Sempre foi pretensão de a educação moderna fixar um modelo de sujeito, que não perpassa pela consideração da alteridade.

Ao se problematizar o conceito de alteridade na educação, Biesta (2013) avalia que no pensamento comum perpassa a ideia de que educar seria realizar “[...] a transmissão de normas e valores particulares, em relação à continuidade de tradições culturais e políticas específicas por meio da educação” (BIESTA, 2018, p. 818). Vemos a influência da socialização claramente na educação, pois na escola se espera que aconteça a “apropriação da cultura elaborada” e, de certa forma, vamos cultuando aquilo que nos é enunciado como melhor e esta é uma forma de perpetuação cultural de tradições aprendidas ao longo da nossa formação. Biesta (2013) afirma que a escola acaba transformando esse legado em um “currículo oculto”, como Michael Apple (2002) o pensa. A socialização seria ensinada também por meio de práticas e valores que, mesmo inconscientes, mesmo implicitamente, no cotidiano das escolas nos ensinariam posições de subalternidade ou de liderança (SILVA, 2004), nos ensinariam quem somos socialmente ou quem deveríamos ser.

Explicando a terceira e última função da educação, que diz respeito a individualização ou subjetivação, na linguagem do autor, Biesta (2013, p. 819) afirma que “não se trata precisamente da inserção de ‘recém-chegados’ às ordens existentes, mas das formas de ser que sugerem independência dessas ordens [...]”. Para o autor, além da qualificação e socialização, a subjetivação, de certa forma é impactada toda vez que o sujeito se relaciona com dada cultura, uma vez que socialização “[...] tem um efeito individualizador” (BIESTA, 2013, p. 819). Este efeito individualizador se refere a como as subjetividades são afetadas, sobretudo se há a imposição de dada cultura como a melhor, porque isso tende a ser uma prática de eliminação da diferença no social.

É necessário, segundo a visão do autor, entender “[...] os objetivos, fins e propósitos da educação (BIESTA, 2013, p. 819)”, mas defendendo que examinar tais funções pela perspectiva da diferença nos compromete como pensar de outro modo a função da educação. Nenhuma educação pode ser entendida como única e universal, ou como formar um sujeito uniforme, cuja vida seja apagada por um essencialismo.

Em relação a essas funções da educação, bem como aos objetivos e propósitos que a ela são atribuídos, embora interligados, há certo conflito entre eles, pois sempre há a pergunta: o

que é necessário para uma boa educação? Biesta (2013, p. 820) argumenta que uma resposta só é viável “[...] se acreditarmos que seja possível ocupar uma posição que esteja para além da tradição”, a meu ver entendendo tradição com tradicionalismo.

A partir dessa ideia, compreendo que toda tentativa de determinar uma identidade para o sujeito, de tentar estabelecer um controle, a exemplo das políticas educacionais que determinam o que o professor deve ensinar é desconsiderar o que acontece nas escolas, nas salas de aula, para além do que a política determina. O controle é sempre parcial e provisório, escapando sempre por vias das múltiplas interpretações ou traduções no contexto em que as políticas atuam.

Dessa forma, discutir diferença e subjetividade nas políticas de currículo se mostra relevante, pois, como podemos observar, nesses contextos “a ação dos sujeitos é relegada ao segundo plano e professores, alunos e comunidade são vistos como meros destinatários de políticas centralizadas” (MACEDO, 2009, p. 89), sendo meros receptores do que outros pensam. Portanto, afirmo que “[...] a teoria, baseada em ideias pós-estruturais, defende que as posições de sujeito são relacionais e não possuem nenhum significado transcendental, inclusive os determinados por estruturas sociais ou econômicas. (MACEDO, 2009, p. 89).

Assim, toda estrutura, seja ela social ou econômica, é um campo de disputas na qual sempre haverá tentativas de hegemonizar ideias que se tem por verdadeiras. Macedo (2009) adverte que nenhuma estrutura pode determinar qualquer posição social, então, para as políticas curriculares, toda tentativa de fixação, de determinar uma identidade para o sujeito será composta por fissuras, diferenças e contestações. Entendo que toda estrutura social será sempre corroída pela diferença e é essa abertura, essa impossibilidade de fechamento pleno da estrutura que torna a identidade impossível (LACLAU, 2000 *apud* CUNHA, 2015). Macedo (2009) explica que

Toda estrutura, além de diferencial, é deslocada e é esse deslocamento que revela seu limite e contingência e impede o seu completo fechamento. Apresenta, portanto, um excesso de sentido que sempre escapará e que constitui o discursivo como campo de indecidibilidade, condição e impossibilidade de tentativas de fixação de sentido, ou seja, de cada discurso particular. (MACEDO, 2009, p. 90).

No terreno de indecidibilidade, o significante ou a estrutura não define o sujeito, mas “[...] é o sujeito que tenta resolver a crise da estrutura deslocada por sua identificação com um dos projetos disponíveis no espaço indecidível dessa estrutura” (MACEDO, 2009, p. 91). Assim, mesmo que haja tentativa a significação, de expressar um determinado tipo de sujeito

que se quer formar, o que viria a ser o sujeito/identidade é “um ato de significação que nunca será totalmente possível” (MACEDO, 2009, p. 90-91). Posto isso, políticas prescritivas creditam ao sujeito que haverá um modelo a ser seguido, como forma de controlar e indicar os melhores caminhos a serem tomado para uma melhor educação, numa lógica economicista, empresarial. Nesse viés, Macedo (2009, p. 91) esclarece que “[...] não é a estrutura que define as posições do sujeito, mas o sujeito que, ao decidir por uma posição de sujeito, articula a estrutura”. Essas articulações constituem tentativas de controle por uma lógica hegemônica. Laclau (2015, p. 65) enfatiza que a hegemonia “emergirá precisamente num contexto dominado pela experiência de fragmentação e pela indeterminação das articulações entre diferentes lutas e posições do sujeito”.

A diferença deve ser, para além de aceita, compreendida. Na educação não se pode omitir os efeitos de determinações culturais, mas quero pensar a diferença para além da noção de um “conhecimento poderoso” ou dos “conhecimentos dos poderosos”, assim como nos aponta Macedo (2012) na crítica feita à certa tradição crítica no campo.

Sobre o excesso da significação na teorização do currículo, Miller (2014) adverte que toda pessoa que lida com o ensino está no campo do imprevisível. No entendimento da autora, os alunos, assim como os professores e professoras, são carregados de histórias, e vivem na escola, como na vida, situações marcadas pela imprevisibilidade, que fazem com que certos sentidos sobre o viver escapem do que a política curricular determina. É a isso que a autora chama de excesso, de incognoscível (MILLER, 2014), são transbordamentos que perpassam para além do currículo das listas de comportamentos e desempenhos definidos como comum. Esses escapes permitem defender a incompletude da perspectiva do currículo centrado no conteúdo, no conhecimento. Portanto,

Zelar por esses excessos também requer que zelemos pelos significados, identidades e relações de poder contraditórios que são discursiva, psicossocial e materialmente construídos, re-produzidos e perturbados, e que se infiltram, muitas vezes de formas imperceptíveis ou invisíveis, nas práticas educacionais. (MILLER, 2014, p. 2061).

A qualidade da educação defendida pelas políticas atuais está em torno da formação de um sujeito impossível, porque essa ideia de qualidade faz supor que todos aprenderão os mesmos conteúdos para desenvolverem ou adquirirem as mesmas habilidades e competências. Portanto, convém lembrar que

Todos esses excessos [e mais] são parte de teorização de currículo como a sempre incompleta compreensão de qualquer experiência educacional

incrivelmente bagunçada, imprevisível, imensurável, impossível de conter, parcialmente incoerente, e impossível de ser inteiramente conhecida. (MILLER, 2014, p. 2061).

Em se tratando do campo do currículo, “não tem sido fácil responder a tais questões e as muitas perspectivas assumidas ao longo do tempo têm criado diferentes teorias curriculares.” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 21). Algumas teorias curriculares tiveram forte propagação no Brasil, como o eficientismo social (Bobbitt) e o progressivismo (Dewey) (LOPES; MACEDO, 2011), este último representado pela Escola Nova, defendida com as ideias de Anísio Teixeira no Brasil, além do tecnicismo de Ralph Tyler. Essas tradições ou tendências pedagógicas produziram a ideia de que o controle curricular é tanto necessário quanto possível. A Nova Sociologia da Educação - NSE, já no final dos anos de 1970, na Inglaterra, a Pedagogia Histórico-crítica e a Pedagogia Crítico-Social dos conteúdos na década seguinte no Brasil, por sua vez, produziram a ideia de que

A escola é o lugar em que conhecimentos sociais, uma vez selecionados, são distribuídos, ensinados e aprendidos. Assim o projeto de educação é um projeto de domínio, para uso mais ou menos crítico, de um conhecimento externo ao sujeito que, uma vez apropriado, pode fazer dele um trabalhador, um cidadão, um sujeito crítico. (MACEDO, 2012, p. 724).

Aspectos dessas tradições são frequentemente reafirmados na educação hoje, como racionalidades que organizam as escolas. Dessa forma, o debate sobre o que ensinar e/ou que deve ser importante para a formação do aluno faz parte do ideário educacional ainda nos dias atuais e isso “[...] ressoa a ideia de que a escola tem compromisso primordial com a transmissão/recriação do conhecimento, que se vincula a um projeto social mais amplo.” (MACEDO, 2012, p. 724).

Para a pós-modernidade, segundo Biesta (2013), esse argumento não é mais possível, ou é problemático pensar a escola no prisma da transmissão de conhecimentos. O autor afirma que a educação para a formação autônoma é uma maneira de socializar o indivíduo. Biesta (2013, p. 820) entende que “[...] a subjetivação, embora não esteja mais baseada, na chave pós-estrutural, numa noção de racionalidade ou autonomia [...]”, precisa ser compreendida como “[...] ligada à ideia de um tipo de singularidade que vem à luz na capacidade responsável de responder à alteridade e à diferença.” (*Ibidem*). A educação, neste prisma, acontece não só quando se considera a diferença, mas quando os objetivos, meios e fins educacionais convergem para a formação de uma sociedade que saiba lidar com a diferença. Também como afirma Macedo (2006, p. 289), entendo que, “[...] antes, porém de chegar a esse currículo vivenciado,

creio oportuno pensar a própria educação, o significado do projeto educar”. Para Lopes e Macedo (2011), é importante compreender a educação a partir dos processos de subjetivação que não estão apenas na base da educação escolar como consequência de um conhecimento transmitido-recebido.

Com este desenho teórico inicial, buscarei compreender a produção de sentidos nas políticas curriculares no estado de Mato Grosso, a partir dos sentidos de educação matemática, sob a defesa de que a escola faz política curricular. Por essa via, esta pesquisa busca defender que a escola é espaço-tempo de produção de políticas, enquanto afirma que toda produção curricular (o/s currículo/s) pode ser entendida como “[...] um espaço-tempo em que estão mesclados os discursos da ciência, da nação, do mercado, os “saberes comuns”, as religiosidades e tantos outros, todos também híbridos em suas próprias constituições.” (MACEDO, 2006, p. 289).

3.4 Democracia e pluralismo

Pensar a escola como um espaço de múltiplos saberes, defendo que nesse espaço não há lugar para a uniformidade ou para o consenso universal em torno dos conhecimentos e de identidades. A escola, como qualquer outro contexto no campo educativo, é um terreno fértil de disputas e ideias, de diferenças que aparecem o tempo todo e que não findam de aparecer ou não são equalizadas simplesmente porque se ensina algo a alguém.

Nesta condição, a escola é um espaço democrático. A democracia aqui é entendida na perspectiva de Chantal Mouffe (2015), ao enunciar que não existe uma forma consensual acerca do que seja um fundamento para a democracia. A autora explica que há um jogo de antagonismos na sociedade e na política democrática. Sendo assim, compreendo que a escola como lugar da diferença e um local de disputas, espaço-tempo em que sujeitos atuam sempre significando as coisas, portanto, um espaço-tempo de produção incessante da diferença, não sendo possível atuar de modo a padronizar um modelo de ensino. Todo espaço educativo como espaço de subjetividades é espaço de produção incessante e significação do conhecimento.

Para a investigação de uma política curricular, escolho pensar a partir de operadores teóricos como democracia, política e jogos discursivos na produção dos textos políticos. Para Mouffe (2015, p. 03) “a tarefa dos teóricos e políticos democráticos deve ser imaginar a criação de uma vibrante esfera pública ‘agonística’ de contestação, na qual diferentes projetos políticos hegemônicos possam se confrontar”. Nessa perspectiva, estabelece-se que não há como

considerar projetos democráticos que tenham neutralidade. Corroborando com o pensamento de Cunha (2015, p. 16) baseado na discussão de democracia nas políticas de currículo de Lopes (2013), entendo que uma concepção radical e plural de democracia “consiste em pensá-la não como um estágio a ser alcançado, mas como um bem que só existe como um bem enquanto não é alcançado”. Podemos pensar que a democracia nas políticas será sempre pautada pela busca da superação entre nós/eles (MOUFFE, 2015), e é essa busca que elimina a ideia de que um consenso sobre o que é educar possa existir.

Pensando a educação a partir desse entendimento, não há democracia plena como a conquista definitiva de um estado consensual pleno sobre o que nos torna educados dos conhecimentos e das práticas para a educação. No lugar do consenso há negociações no campo discursivo que possibilitam a atuação democrática se sensíveis à produção da diferença que sempre se manifesta, mas que, também, em grande medida sequer percebemos. Portanto, a diferença pode ser uma diferença marcada, sabida, reconhecida porque já nomeada, mas pode sequer ser percebida por nós. Diferença não é apenas o que vemos como diferente.

Nesta via é entendido que o significante democracia, como qualquer outro, terá sempre “[...] caráter de representação – representa a presença ausente do significado [...]” (LOPES, 2012, p. 707), e, desse modo, “[...] estamos sempre buscando preencher uma lacuna na significação” (*Ibidem*).

O que venha a ser democracia (educação, educar, ensinar, sujeito emancipado etc.) em uma política não encontrará a significação a partir de uma estrutura fixa. Uma vez que não há “[...] estruturas fixas e centradas, a ordem social só pode ser criada por relações hegemônicas precárias” (LOPES, 2012, p. 707), a partir de disputas pela significação. A escola como campo educativo produz significações o tempo todo, não há fechamento do que ser possa ser significado como o melhor conteúdo, o melhor conhecimento, a melhor maneira de formar alguém ou de qualquer dimensão que afete essa formação. A noção democracia pluralista de Mouffe (2015) nos adverte que em todo social o fim dos conflitos não é possível, nunca será alcançado. Isso nos coloca a condição de permanecer na disputa por uma melhor educação, o que passa por manter aberto o lugar do universal (LOPES, 2013).

Dessa forma, “[...] uma vez que a negociação, a tradução e a disputa de sentidos e significados, em maior ou menor medida, são a expressão dos processos políticos” (*Ibidem*), toda tentativa de sedimentação ou homogeneização são tidos como tentativas de fechamento de uma dada articulação. A “democracia vincula-se não apenas às possibilidades de tradução, mas

à perspectiva de uma luta agonística e de uma multiplicação de espaços de poder que procurem garantir a possibilidade de tradução” (LOPES, 2012, p. 709).

Portanto, a defesa de um universalismo como democrático ou consensual esconde as exclusões processadas na base de qualquer universalismo. Desse modo, quando Mouffe avalia que “[...] a sociedade democrática não pode mais ser concebida como uma sociedade que teria realizado o sonho de uma perfeita harmonia ou transparência” (MOUFFE, 2003, p. 14), ela produz uma crítica à fantasia de representação plena na figura de qualquer entidade ou instituição, como também ao texto político em geral.

Esse terreno de discussões que é o social (o espaço-tempo do político) é evidenciado como precário e vulnerável por Mouffe (2015). Uma sociedade democrática, para ela, não é aquela “[...] na qual diferentes projetos políticos hegemônicos possam se confrontar” (MOUFFE, 2015, p. 03). Nenhuma ordem pode ser plena se um universal não pode ser alcançado como a expressão de todas as demandas/diferenças no social. A política, como a dimensão em que se tenta, comumente, estabelecer uma ordem para o social, tende a fracassar, o que nos leva a questionar a lógica e os efeitos das políticas baseadas em universalismos. Esse questionamento pela pesquisa também institui outros espaços democráticos de contestação dos modelos liberais que visam harmonizar o social, bloquear a proliferação da/s diferença/s (MACEDO, 2019).

Para analisar as lutas em curso, Mouffe (2015) propõe pensarmos por meio da relação amigo/inimigo como que constituindo um campo de diversos interesses políticos. Assim, nas políticas de currículo, os discursos diferenciais podem ser evidenciados na luta por um projeto que se imagina ser o melhor.

4 SENTIDOS DE ENSINO NO CAMPO DA MATEMÁTICA E POSSIBILIDADES DE CONVERSA A PARTIR DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

Abordo, neste capítulo, como tem se dado a discussão sobre o ensino de matemática. Dialogo com alguns autores do campo da Educação Matemática para demonstrar as possibilidades de um ensino e aprendizagem para além do controle e ranqueamento para avaliações externas, explicitando os sentidos que são construídos no campo da educação para uma área que tem sido colocada como parâmetro para avaliações em larga escala e aferição de testes para os alunos.

Ensinar Matemática na educação básica nunca foi uma tarefa fácil para os professores da área; para os leigos, se considerarmos alguns casos ainda hoje recorrentes em Mato Grosso devido à escassez de professores licenciados na área em algumas regiões do estado e do país, é severamente mais complicado. Isso também ocorre com professores pedagogos que, por terem uma carga horária reduzida da disciplina de Matemática na grade curricular da formação inicial, acabam por enfrentar o desafio de lidar com esta disciplina quando estão em regência nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A Matemática sempre foi uma área do conhecimento com certo “prestígio social” em detrimento de outras áreas. Desde o aparecimento da escola moderna, foi se consolidando o imaginário de que para aprender matemática precisava ser bom para “decorar” e ter aptidão para o cálculo. Essa ideia ainda permanece viva no ideário das escolas do século XXI, talvez não pelo prestígio de outrora, mas dada a importância que esta disciplina ocupa nas avaliações externas em larga escala.

Um dos critérios de valorização da Matemática enquanto campo “científico” e que ganha força na educação básica na atualidade, como dito, é a avaliação. Com o objetivo de “medir” o conhecimento aprendido pelo aluno, a avaliação permeia as salas de aulas como forma de controle e de disciplina, desde os tempos coloniais no Brasil, passando pelo Império e perpetuando-se também na República.

Há de se notar que no Brasil houve várias reformas educacionais, e com o advento das ideias da Escola Nova no início do século XX, a discussão sobre a escola brasileira vai se estruturando, muito lentamente, a fim de atender uma massa de trabalhadores que saiam do campo para a cidade. Certamente, a discussão sobre a questão foi mais intensa que efetiva, uma vez que essa população permaneceu desassistida de escola por muitas décadas. Conforme destaca D’Ambrosio (2012), a matemática no Brasil República teve forte influência francesa

“particularmente do positivismo” (p. 12), numa escola que atendia a uma inexpressiva parcela da população (cerca de 4%).

Com a criação da Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras da Universidade de São Paulo (1933), bem como da Universidade do Brasil (1937), denominada antes Universidade do Distrito Federal, começa-se então a formar os primeiros pesquisadores no campo da matemática (D’AMBROSIO, 2012). A partir daí “[...] a pesquisa em matemática no Brasil vem crescendo consideravelmente e hoje tem destaque internacional.” (D’AMBROSIO, 2012, p. 53).

Mesmo nesta incursão histórica, a ideia de mensurar o conhecimento pode ser encontrada. O significante “medir” (o conhecimento) sempre esteve presente nas políticas educacionais brasileiras. Em se tratando da organização escolar no Brasil, os testes e exames de admissão por aqui começaram a fazer parte da cultura escolar no início da década de 1920, como enfatiza Valente (2008), ao citar exemplos do Colégio Pedro II no estado do Rio de Janeiro.

Na Matemática, a avaliação prevaleceu como forma de consolidar a disciplina como uma alternativa para exames de admissão, tendo se firmado como uma disciplina temida pelos alunos e em evidência em relação às demais. Valente (2008, p. 12) afirma que “a avaliação escolar parece ser um dos elementos de maior peso relativo entre os ingredientes constituintes do que vem sendo chamado de **cultura escolar**.” (Grifos do autor). Para o autor, há “[...] alguns exemplos da cultura recente, entre uma infinidade de outros, que atestam o lugar que provas e exames ocupam no imaginário social sobre a escola.” (VALENTE, 2008, p. 12). Além disso,

Essas questões endereçadas a provas dos exames de admissão nos reportam à materialidade avaliativa do período delimitado, na tentativa de compreender o conteúdo pedagógico da matemática avaliada, das regras e condutas de avaliador e avaliado, e, especialmente, das finalidades daquela avaliação. (PINTO, 2008, p. 49).

Com todo esse movimento em torno da avaliação, vê-se claramente que os problemas em torno do termo avaliar sempre foram e ainda tem sido um “gargalo” nas escolas, aumentando os índices de reprovação e evasão. No caso de Mato Grosso, com a política de ciclos a partir dos anos 2000¹⁸, esses índices sofreram uma queda, porém, há algumas práticas avaliativas que ainda causam exclusão. Se o aluno não demonstra uma aptidão para a matemática, fica evidente a dificuldade de se trabalhar com “esse sujeito aprendente”. Não que não haja necessidade da

¹⁸ MATO GROSSO. Resolução N. 262/02-CEE/MT. Estabelece as normas aplicáveis para a organização curricular por ciclos de formação no Ensino Fundamental e Médio do Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso.

aprendizagem em matemática, mas avaliações guiadas pela ótica da mensuração, de uma bula de acumulados de conteúdos, “[...] não só expressam uma gramática avaliativa, conjunto de regras que ‘fabricam’ uma cultura avaliativa da aprendizagem escolar, mas também determinam o *modus operandi* de inserção dos alunos no processo de escolarização [...]” (PINTO, 2008, p. 48).

D’Ambrósio (2014) faz uma crítica sobre os esforços que se tem feito na direção de novas formas de se ensinar matemática, sobre certo reclame para que haja melhoria nos processos de ensino e de aprendizagem, abordando o campo da Educação Matemática¹⁹ como alternativa para a pesquisa e auxílio à prática docente. Há que se buscar refutar o fazer meramente instrumental, contrapondo-se aos modelos de testes padronizados em larga escala. Para o estudioso, há tentativas para que o professor tenha competência na mediação de conhecimentos, “[...] mas não tem praticamente nenhum resultado apreciável.” (D’AMBROSIO, 2014, p. 57).

Para além de medidas que tentam mensurar o conhecimento aplicado em sala de aula, D’Ambrosio (2014) afirma que um sistema educacional só pode ser avaliado a partir de comportamentos individual e social. Para o autor, não se pode desconsiderar o escopo social e avaliar possui uma dimensão bem mais ampla quando se trata de avaliação do aluno ou da instituição. A qualidade de um processo educativo não se consolida com ranqueamentos e avaliações esquematizadas para respostas treinadas.

Pelo que se observa, há um posicionamento na prática avaliativa, a matemática acadêmica acaba sendo transposta para a matemática escolar, causando assim certo conflito na aprendizagem dos alunos. Entendo aqui, num sentido de que a educação não se resume a ensino, portanto, tanto a matemática acadêmica quanto a matemática escolar não deve centrar a disciplina apenas no ensino.

Vale destacar que Moreira e David (2010) diferenciam a matemática escolar da matemática acadêmica. Segundo os autores, essa diferenciação se dá na relação, é uma diferenciação ao lidar com os processos desta ciência, no que tange aos conceitos estabelecidos. Nesse caso, um “matemático” se diferenciaria do professor de matemática pelos “[...] tipos de

¹⁹ Entendida aqui como “[...] uma área de conhecimento das ciências sociais ou humanas, que estuda o ensino e a aprendizagem da matemática. De modo geral, poderíamos dizer que a EM caracteriza-se como uma práxis que envolve o domínio do conteúdo específico (a matemática) e o domínio de ideias e processos pedagógicos relativos à transmissão/assimilação e/ou à apropriação/construção do saber matemático escolar.” (FIORENTINI; LORENZATO, 2012, p. 05).

objeto com as quais se trabalha, os níveis de abstração em que se colocam as questões e a busca permanente de máxima generalidade nos resultados [...]” (MOREIRA; DAVID, 2010, p. 20).

O conhecimento escolar não pode ser transformado em conhecimento academizado, como reitero que, há inúmeras formas de apropriação do conhecimento e não existe uma fórmula mágica ou uma regra a ser seguida para que todos aprendam. Isso não descaracteriza os processos de significação e inúmeras traduções para o ensino de matemática, mas convém ressaltar que a caracterização dos docentes em uma aproximação voltada para um ensino mais técnico, talvez seja parte da formação inicial, das memórias dessa formação. O sujeito relacional é também parte das relações vividas cotidianamente.

Ao abordar de forma a refutar o ensino na perspectiva instrumental, mais técnica, não estou negando o conhecimento ao dialogar com o leitor do texto, mas a centralidade dele como espécie de salvacionismo para a aprendizagem em matemática ou evidenciar essa área como a mais importante do contexto escolar. Se fora feito isso é reduzir a educação que é uma prática social, apenas ao ensino de conteúdos.

Compreendo nesse caso, que professor é um mediador entre a teoria e a prática. Por isso, não se pode esquecer que, diferentemente da academia, “[...] a prática do professor de matemática da escola básica desenvolve-se num contexto educativo, o que coloca a necessidade de uma visão fundamentalmente diferente [...]” (MOREIRA; DAVID, 2010, p. 20) para aqueles que têm a matemática como campo de trabalho na educação. Reitero que o currículo em matemática é sempre alusivo e também uma prática de significação. Atuar como docente na disciplina de matemática é entender os papéis que essa disciplina escolar desempenha nos contextos em que ela significada enquanto área do conhecimento.

Partindo desse pressuposto, cabe discutir a importância de um currículo em matemática que não se fecha em modelos prontos, determinações do que deva ser aprendido, colocando certos conteúdos como mais fundamentais que outros, ou estabelecendo um fechamento para o ensino por competências e habilidades. É nesse viés que questiono a imposição de que sem esses conteúdos o aluno não será suficientemente proficiente para lidar com fatores exteriores à escola.

Todo conteúdo matemático embora carregado de um sentido, significá-lo do ponto de vista científico para o aluno como se isso fosse suficiente, é talvez uma tentativa de hegemonizar a disciplina. Não formaremos matemáticos, mas facilitaremos os processos de aprendizagem. A essa matemática excludente, é problemática sua hegemonia no contexto escolar, como professor me coloco como alguém que está no contexto escolar para um tipo de

relação específica, mas “[...] o professor não é o sol que ilumina tudo. Sobre muitas coisas ele sabe bem menos que seus alunos. É importante abrir espaço para que o conhecimento dos alunos se manifeste.” (D’AMBROSIO, 2012, p. 78).

Dessa forma, pode haver uma conotação científica para a matemática ensinada na escola, mas, certamente, não há “o” currículo científico em matemática na educação básica. Para tanto, é de se notar que os saberes na área da matemática na educação básica vêm ganhando cada vez mais centralidade no campo disciplinar dentro das preocupações recorrentes em torno da formação dos sujeitos que se quer formar (sujeito competente para as demandas do século XXI).

Corroborando com as ideias de Pinto (2014, p. 131), “uma disciplina escolar não é apenas constituída de conteúdos programáticos; este não é o único canal de acesso à sua estrutura interna e à finalidade que cumpre na escolarização”. A autora afirma que: “A história de uma disciplina escolar requer uso de diferentes fontes que, colocadas em confronto, permitem reconstituir representações, criando uma trama na qual são apontadas mudanças, estagnação e até extinção de uma disciplina no projeto pedagógico da escola” (PINTO, 2014, p. 135).

Como visto, reitero que assim como as disciplinas escolares possuem relações com o que chamamos de influência de determinado contexto, não se pode deixar de enfatizar que o currículo escolar, como uma prática de significação, também se constitui de privilégios, é carregado de sentidos no que diz respeito ao que ensinar, o que fazer, quais propósitos alcançar, tal como elucidada Lopes e Macedo (2011) ao enfatizarem a influência tyleriana nos currículos escolares. Moreira (2017) destaca também que “O campo do currículo tem sido associado, tanto em suas origens como em seu posterior desenvolvimento, às categorias de controle social e eficiência social, consideradas úteis para desvelar os interesses subjacentes à teoria e à prática emergentes” (*Ibidem*, p. 17)

Assim, o currículo para além da seleção de saberes, sempre foi influenciado por inúmeras tensões na tentativa de fixação de um conhecimento tido como expressão de verdade. A escola em muitas situações acaba por reduzir o processo educativo como uma tarefa meramente ao fator ensino, o que bem sabemos que educar é muito mais que isso.

Embora existam poucos grupos de pesquisas que tratam sobre o currículo da Matemática escolar, como apontam Pires *et al.* (2014, p. 487), esse debate ainda está envolto na “**discussão sobre os métodos de avaliação e transmissão do conhecimento científico**” (grifos da autora), privilegiando “[...] sobremaneira, os currículos prescritivos organizados ao longo do século XX [...]” (PIRES *et al.*, 2014, p. 487). Não obstante, cabe destacar a importância dos estudos

curriculares para o ensino de matemática no contexto da Educação Matemática e como esse currículo é significado nos espaços educativos, dado ao atual momento em que o controle para a “execução” de uma política curricular se constitui como uma lógica hegemônica nos textos oficiais. Em uma perspectiva de estudos voltados para a Educação Matemática, no Ensino Fundamental. Assim,

[...] para o ensino dessa disciplina, já se fazem presentes e estão incorporadas aos currículos de diversas escolas. Apesar disso, ainda há muito que fazer. É preciso que trocas entre professores e pesquisadores sejam intensificadas, permitindo que mais mudanças sejam “**implementadas**” nas salas de aula – em benefício de nossos alunos. (ORTIGÃO, 2005, p. 106). (Grifos meu)

Embora eu defenda a Educação Matemática como alternativa de estudos para a produção curricular na Educação Básica, “[...] não cabe falar em disputa pela seleção de conteúdos [em matemática], mas disputas na produção de significados na escola” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 93). Como mostram as autoras, isso perpassa pelo social, por relações de poder que merecem ser entendidas em sua complexidade. A escola não fala por si só, há um conjunto de fatores que respondem ou não por uma construção social, uma estrutura persistente de funcionamento, com um currículo que dá centralidade apenas às disciplinas, (LOPES; MACEDO, 2011) na qual, em muitos casos, há sentidos cristalizados sobre o que é educar, sentidos cristalizados por práticas sociais ao longo dos tempos, por tradições educativas dos campos disciplinares e do pensamento educacional mais amplo.

A escola enquanto instituição social acaba por sobrecarregada de funções e responsabilizações. O controle exacerbado do que ela pode ou não fazer para que haja qualidade e equidade educacional são constantemente promulgadas por órgãos de controle, tornando-a seletiva e levando a crer que nos contextos educacionais, o insucesso do aluno é culpa da escola. Posto isso, uma onda neoliberal tem-se adentrado aos espaços educativos, na “intenção” de que administrar uma escola nos moldes empresariais, além de gerar resultados, minimizaria os custos com educação. Posto isso,

Os educadores vêm testemunhando um colossal esforço – que não se tem mostrado exatamente malsucedido – de exportação, para as escolas, de crise econômica e de relações de autoridade que afeta as práticas e políticas de grupos dominantes. Se as escolas, seus professores e seus currículos fossem mais rigidamente controlados, mais estreitamente vinculados às necessidades das empresas e das indústrias, mais tecnicamente orientados e mais fundamentados nos valores tradicionais e nas normas e regulamentos dos locais de trabalho, então os problemas de aproveitamento escolar, de desemprego, de competitividade econômica internacional, de deterioração das

áreas centrais das grandes cidades etc. desapareceriam quase por completo, assim querem-nos convencer. (APLLE, 2011, p. 50)

Entendo que desconsiderar todos os fatores externos à escola é negar o direito à educação aos alunos que precisam da escola como instituição social, uma educação que considere o sujeito para uma ação educativa plural e sem engessamento do que será aprendido. Educar é para além do ensino; uma educação que vá para além do conteúdo pré-estabelecido não se constrói no imediatismo como os reformadores educacionais assim pensam.

Não há como medir a educação pela régua dos resultados das avaliações externas em larga escala, centralizando principalmente os conhecimentos em Língua Portuguesa e Matemática. Ademais, elucido “[...] que enquanto não levamos a sério a intensidade do envolvimento da educação com o mundo real das alternantes e desiguais relações de poder, estaremos vivendo em um mundo divorciado da realidade” (APPLE, 2011, p. 51).

Quanto à abordagem e centralidade no ensino de matemática, o que tem dificultado um ensino para além da mera transmissão e memorização de conteúdos, são também, (embora não sendo únicas) práticas avaliativas em que predominam “[...] o treino para responder corretamente questões propostas e o domínio de estratégias de dar respostas certas à questões formuladas.” (BURIASCO; SOARES, 2008, p. 106). A escola para cumprir metas e mostrar que está fazendo o seu papel na tentativa de elevação dos índices de “aprendizagem”, em muitos casos acaba por adotar um modelo de ensino em que o currículo é engessado, correndo constantemente na busca por elevar os padrões dos índices estabelecidos pelas instâncias que coadunam com essa prática.

Nesse contexto, a escola trabalha para a “ensinagem”, os professores reféns dessa prática acabam por executarem tarefas de cunho prático, de uma racionalidade técnica, impossibilitados de fazerem educação por outra ótica, ou seja, o acúmulo de conteúdos que se tem a transmitir é tão volumoso que, muitos para dar conta de um programa acabam por negligenciar as especificidades da sala de aula. O que se tem importado é a elevação dos índices, uma espécie de nova responsabilização do professor de matemática que tem o dever de preparar o aluno para os testes padronizados. Nessa perspectiva,

A avaliação tem servido para reconhecer a presença ou não de determinado conteúdo, mas não para indicar o que os alunos sabem ou como interpreta as leituras que fazem. Tampouco fornece informações sobre o seu processo de aprendizagem, nem indica os limites da interpretação do professor. (BURIASCO; SOARES, 2008, p. 107).

Compreendo que os sentidos de educação sobre o ensino de matemática no campo da Educação Matemática tenham efeitos de modo que,

Consequentemente, obriga-nos a delinear uma filosofia que permita que nossos modestos recursos materiais possibilitem aos nossos incalculáveis recursos intelectuais, muitas vezes brilhantes, resultar mais imediatamente num benefício e tornar a qualidade de vida do homem latino-americano mais digna e mais esperançosa. (D'AMBROSIO 1986, p. 13)

Desse modo, a expectativa de que a escola construa o seu próprio currículo, signifique a sua prática, “[...] o ensino de matemática ou de qualquer outra disciplina de nossos currículos escolares, só se justifica dentro de um contexto próprio, de objetivos delineados dentro do quadro das prioridades nacionais” (D'AMBROSIO, 1986, p. 14). Ao enunciar tal excerto, corroboro para atenuar que mesmo com todo movimento para uma educação não medida em números, metas a se cumprirem, ainda há uma prevalência de uma educação centrada no ensino e na transmissão de um conteúdo puramente pragmático.

Essa justificativa traz à tona que tipo de sujeito se quer formar a partir das prioridades nacionais, como aborda D'Ambrosio. Há como formar um sujeito ideal, pautado numa identidade fixa? Compreendo que não é possível trabalhar com uma estabilidade, uma visão já afirmada. Portanto, cabe ressaltar que embora as políticas curriculares orientem a formação do aluno pautada em competências, habilidades e objetos do conhecimento, movimento feito na BNCC, numa lógica instrumental,

[...] a educação mais uma vez permanece reduzida ao ensino e o ensino, por sua vez, fica restrito ao atendimento de metas de aprendizagem vinculadas ao saber fazer e à resolução de problemas associados a demandas da vida cotidiana (como se tais demandas do que se supõe ser a vida cotidiana fossem as mesmas para todas e todos). (LOPES, 2019, p. 69).

Essa prioridade nacional significou, no contexto educativo e mais amplo, que deva haver uma sistematização uniforme do currículo, com centralidade no conhecimento, no conteúdo, sem levar em conta que a trabalhe, também, para além do que podemos chamar de normatividade.

Há uma corrida por uma educação pautada apenas no ensino, desconsiderando dimensões da educação. O ensino puramente matemático, acaba sendo desinteressante para a grande maioria dos nossos alunos, como enfatiza D'Ambrosio (1986) ao se referir à matemática da educação básica. Para o autor, os conteúdos ensinados acabam sendo “[...] de pouca importância no nosso contexto socioeconômico-cultural.” (D'AMBROSIO, 1986, p. 15).

A propagação de uma crise no ensino da matemática, bem como na educação de um modo geral, como assim denominam as políticas educacionais ao instituírem reformas curriculares ao longo desses anos na educação básica, trazendo algumas supostas inovações dado ao suposto “desinteresse” dos alunos em aprender os conteúdos que ora estão ementados nas propostas curriculares, advém também da estruturação da escola como abordado por Paro (2016).

A escola precisa ser concebida como espaço de contextualização da sua própria experiência e produção curricular; a diferença deve ser vista como espaço discursivo pela significação daquilo que não pode ser fechado, controlado, entendendo que não há estrutura fixa e “[...] que qualquer ordem social se inscreve e se constitui por relações de hegemonia provisórias e precárias.” (SANTOS; BORGES; LOPES, 2019, p. 243). O conhecimento escolar na disciplina de matemática embora não deva ser centralizado, deve ser aberto a inúmeras significações, sendo também um campo de disputas. Portanto, cabe à escola pensar uma educação para além das técnicas de um ensino meramente instrumental proposta da agenda neoliberal que avança veementemente no campo da educação, como alternativas de produção curricular, ou o que Macedo (2019) elucida como uma educação como urgência para desbarbarizar o mundo.

Se o Estado de Bem-estar Social aparecer no mundo pós-guerra como reivindicação de se construir um outro mundo possível para os horrores daquele momento, uma agenda neoliberal de reformas educacionais toma conta do cenário educativo no final do século XX e adentramos o século XXI com a ascensão da nova direita no campo político, principalmente na América Latina, em que governos, a todo custo, se empenham para que o papel do Estado seja o mínimo possível.

Desta maneira, atacada por uma crise que é, em parte, causada pela manutenção das lógicas instrumentais na educação, a educação (e os professores) é vista como vilã, pela falta do que alguns elaboradores de políticas chamam de qualidade educacional. Talvez possamos, seguindo Macedo, pensar em uma Educação matemática que não formate modelos ideais de aluno, pensar, enfim, que “[...] há outras políticas possíveis, políticas necessárias para fazer face à tarefa de desbarbarizar.” (MACEDO, 2019, p. 1105), mas isso implica enfrentar a pergunta de como estamos submetendo a educação ao instrumentalismo do ensino e da aprendizagem em nome de desempenhos, conteúdos, habilidades iguais, comuns.

Se há alternativas, outras possibilidades, é importante pensar que a produção curricular para a matemática não seja pautada por modelos pré-definidos, que o ensino de conteúdos não

seja valorizado como uma alternativa de sucesso, ou para formar um sujeito para uma sociedade não agonística. Entretanto, “nossas conclusões, por fim, dirigem-se a outras possibilidades de significação das relações entre currículo e contexto, que, ao se afastarem das tentativas de fixar a identidade do outro, apostam em finalidades democráticas.” (COSTA; LOPES, 2018, p. 305).

5 A POLÍTICA DE CURRÍCULO EM MATO GROSSO: SENTIDOS DE EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DOCENTE

Neste capítulo discuto como tem se dado a produção curricular em matemática nos anos finais do ensino fundamental em um contexto em que a prescrição e a normatividade têm se constituído. Aqui apresento a empiria da pesquisa, ou seja, os resultados tanto da pesquisa com documentos quanto da pesquisa a campo, feita com os professores de Matemática dos anos finais do Ensino Fundamental que atuam em escolas da rede estadual de educação de Mato Grosso. Como o **objetivo** deste estudo é entender como tem se dado a produção curricular em matemática nos anos finais do ensino fundamental em um contexto de amplificação da prescrição, para a sua realização, dispus dos seguintes **objetivos específicos**: 1. Investigar sentidos de currículo entre os professores de Matemática que atuam em escolas da rede estadual de ensino; 2. Investigar e caracterizar dimensões do trabalho educativo de professores de matemática não considerados pela política oficial; 3. Discutir as implicações de se produzir política curricular em matemática na escola num contexto de prescrição.

Assim, as seções que apresento a seguir estão organizadas considerando os objetivos traçados para a pesquisa, com intuito de tentar enfrentar e responder a problematização acerca da política curricular. Começo reconstituindo a política curricular vigente em Mato Grosso, numa seção denominada “A política curricular em Mato Grosso: sentidos de currículo em disputa no Documento de Referência Curricular (DRC)” e, após esse percurso, dou início à escuta das vozes dos professores entrevistados, procurando investigar sentidos de currículo entre os professores de Matemática que atuam em escolas da rede estadual nos anos finais do ensino fundamental. A esta segunda seção, denominei “Sentidos de currículo entre os professores de matemática: a produção curricular para e sob além dos documentos oficiais”. Busco caracterizar dimensões do trabalho educativo de professores de matemática não consideradas pela política oficial e, por último, discuto as implicações de se produzir política curricular em matemática num contexto de prescrição. Compreendo que seguindo a teorização curricular pós-crítica, “ao invés de intensificar o controle, acreditamos que políticas públicas em currículo devem ser locais, produzidas nas relações concretas no espaço escola.” (MILLER; MACEDO, 2018, p. 951).

5.1 A política curricular em Mato Grosso: sentidos de currículo em disputa no Documento de Referência Curricular (DRC-MATEMÁTICA)

Lopes e Macedo (2011), ao apresentarem as características da teoria pós-crítica curricular enfatizam que, para falar de currículo, “[...] é preciso falar do oculto, do formal e do vivido.” (p. 37), sem achar, no entanto, que estas dimensões sejam indissociáveis. Assim, elas nos chamam a atenção para o fato de que currículo não é algo que aconteça em dimensões estanques e separadas e sua discussão precisa estar atenta a essa complexidade. Certamente, essa é uma dificuldade que nos desafia a discutir currículo como um texto complexo, como produção de sentidos.

Em Mato Grosso a política curricular é apresentada como “guia curricular” por meio do Documento de Referência Curricular para Mato Grosso²⁰ (DCR), contemplando as etapas da educação básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II. O texto do DRC foi produzido com uma série de outros documentos que normatizam a educação básica. No Ensino Fundamental, a política educacional se dá por meio do Ciclo de Formação Humana (como mencionei na introdução), agora, na política atual, denominado Ciclo de Aprendizagem. Lembro que Mato Grosso já conta com uma certa tradição de produção de documentos curriculares, iniciada na década de 1990, quando a discussão sobre ciclos se caracterizou como uma primeira política curricular no bojo do reformismo (CUNHA; LOPES, 2017). A política de ciclos sempre foi associada a uma reivindicação de democratização da escola e sua manutenção neste contexto atual, como forma de organização escolar da rede, e também está ligada à pretensão da democratização.

Acerca do contexto mais amplo, a partir da Resolução N. 02, de 22 de dezembro de 2017²¹ (BRASIL, 2017), que dispõe sobre a implementação da BNCC, os estados e municípios brasileiros ficaram responsáveis por construir suas propostas curriculares²². No caso de Mato Grosso, tanto profissionais da rede estadual quanto das redes municipais (participantes por

²⁰ No caso de Mato Grosso, após 53 dias de consulta pública, com 11.350 participações, foi homologado em 20 de novembro de 2018 o Documento de Referência Curricular (DRC), tendo por base a BNCC, homologada em 20 de dezembro de 2017. Em 2018 os Estados da Federação ficaram responsáveis por construir o seu documento curricular e posteriormente a sua “implantação.” No caso de Mato Grosso, o primeiro seminário para implantação do DRC aconteceu no dia 20 de fevereiro de 2020. Site para acesso: <<http://www2.seduc.mt.gov.br/-/11315797-secretarios-de-educacao-discutem-implantacao-de-documento-referencia-em-mt>> Acesso em 18 mai. 2020.

²¹ BRASIL; Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.

²² Nesse período, foram registradas mais de 200 mil participações, que foram analisadas para a elaboração da versão final do documento. Disponível em: <http://www2.seduc.mt.gov.br/-/11452767-mais-de-500-educadores-discutem-implantacao-do-documento-de-referencia-curricular> Acesso em: 19 ago. 2020.

amostragem) participaram da consulta pública realizada para a construção de um documento estadual.

Em 2018 foi feito um movimento via Seduc e Cefapros para a construção do documento curricular em Mato Grosso, ação mobilizadora que culminou na elaboração e homologação do Documento de Referência Curricular (DRC). A elaboração do Documento de Referência Curricular para Mato Grosso, no que diz respeito às etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental, tomou como pressuposto o fortalecimento do processo de regime de colaboração entre estados municípios, legitimado pelo pacto interfederativo, que promulgou o Plano Nacional de Educação (PNE), nos termos da Lei nº 13.005/2014. Assim, o documento que passaria a orientar as escolas foi homologado pelo Conselho Estadual de Educação (CEE), através do parecer N. 001/2018–CEE/MT²³ (MATO GROSSO, 2018a). Vale lembrar que a BNCC e o DRC são documentos produzidos com a justificativa de que se articulam pedagogicamente, tendo como ponto de partida os seguintes fundamentos: o compromisso com a educação integral e desenvolvimento humano e o foco no desenvolvimento de competências.

A priori, o documento estadual passaria a se chamar “Currículo de Referência para o Território Mato-grossense – Etapas de educação infantil e ensino fundamental”, mas o CEE, no uso de suas atribuições legais e considerando o conceito de território, no Parecer N. 001/2018-CEE/MT determinou nomeá-lo por Currículo de Referência para Mato Grosso.

Segundo nos alcança observar, o documento nomeado como CURRICULO DE REFERÊNCIA PARA O TERRITORIO MATO-GROSSENSE - ETAPAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL foi encaminhado pela Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer - SEDUC/MT, por meio do Of. nº 0499/2018/SEDUC-MT, a este Conselho Estadual de Educação para que se procedesse a apreciação e posterior manifestação do órgão, por meio de Parecer Orientativo, constituindo-se como parte integrante do processo de implementação da BNCC, neste estado. (MATO GROSSO, 2018b, p. 04).

Cabe ressaltar que a rede estadual de ensino em Mato Grosso possuía, em 2019, 768 unidades de ensino, com atendimento aproximado de 394 mil alunos (MATO GROSSO, 2019a), matriculados na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, na Educação

²³ O DRC entrou em vigor após ser homologado pela secretária de Estado de Educação, Marioneide Kliemaschewsk e agora começa a ser implantado em todas as escolas públicas e privadas de Mato Grosso que atendem as etapas do ensino fundamental e educação infantil, por meio do Projeto Político Pedagógico (PPP) e da formação continuada dos profissionais da educação. O documento também contribuirá para o fortalecimento do regime de colaboração entre Undime e Seduc. Disponível em: <[http://www2.seduc.mt.gov.br/-/11315797-secretarios-de-educacao-discutem-implantacao-de-documento-referencia-em-mt#:~:text=O%20DRC%20entrou%20em%20vigor.Pedag%C3%B3gico%20\(PPP\)%20e%20da%20forma%C3%A7%C3%A3o](http://www2.seduc.mt.gov.br/-/11315797-secretarios-de-educacao-discutem-implantacao-de-documento-referencia-em-mt#:~:text=O%20DRC%20entrou%20em%20vigor.Pedag%C3%B3gico%20(PPP)%20e%20da%20forma%C3%A7%C3%A3o)> Acesso em: 14 ago. 2020.

De Jovens e Adultos (EJA) e também Ensino Médio Integrado. Dessas unidades, 426 atendem o ensino Fundamental. O estado também possui 98 assessorias pedagógicas²⁴, perfazendo um total de 126 assessores, e 15 Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica²⁵ (Cefapros) (MATO GROSSO, 2019b). O processo de *implantação* dessa política curricular (DRC) se deu de várias formas, tendo em vista que o objetivo da Seduc/MT era que em 2019 houvesse a adesão integral ao documento por todas as escolas. Nesse sentido, houve alguns encontros nos Cefapros (nas 15 unidades descentralizadas da Seduc), a fim de mobilizar as escolas para o Dia D, dia de implementação em nível estadual da política.

Sobre as ações de “implementação” do DRC em Mato Grosso, a então Secretária de Estado de Educação, Profa. Marioneide Angélica Kliemaschewsk, ressaltou, à época, a importância do Regime de Colaboração entre o estado e municípios para o avanço da implementação do DRC²⁶. Esse movimento foi também em regime de colaboração com o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), órgãos que acompanharam todo o processo de construção do documento curricular.

Encabeçaram esse movimento a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC-MT), Assessorias Pedagógicas, Diretores Escolares, Coordenadores Pedagógicos, Professores Formadores dos Cefapros, Secretários Municipais de Educação, Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED) e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). No primeiro semestre de 2019, a Seduc desencadeou uma agenda de trabalho no intuito de fazer chegar às escolas as novas diretrizes curriculares que ordenariam o planejamento docente daquele momento em diante. Vale ressaltar que os municípios já trabalham em cooperação técnica com a Seduc a partir de um termo²⁷ de cooperação técnica com as Secretarias Municipais de Educação firmado desde 2016, através da Portaria N. 521 do D.O.E (MATO GROSSO, 2016).

²⁴ Assessorias Pedagógicas, em Mato Grosso são órgãos descentralizados da Seduc, que respondem pela parte burocrática e pedagógica, acompanhando mais de perto os desdobramentos da educação no estado. São eleitos pelos pares por um período de três anos, podendo ir à reeleição. Assim como os Cefapros, as Assessorias respondem diretamente à Seduc.

²⁵ Órgão responsável pela formação continuada em serviço para os profissionais da Educação Básica.

²⁶ Com a finalização do documento, os profissionais dos municípios estão passando por formação em regime de colaboração, por meio dos 15 polos dos Cefapros. Hoje já temos 25 municípios que são parceiros desta formação e já assinaram o termo para a continuidade da formação Pró-BNCC, que é um currículo único para a educação pública de Mato Grosso”. Disponível em: <http://www2.seduc.mt.gov.br/-/11567164-regime-de-colaboracao-e-estrategia-para-avancar-na-educacao-de-mt> Acesso em 14. Ago. 2020.

²⁷ MATO GROSSO, PORTARIA 521. D.O.E de 20 de Abril de 2016.

Sendo assim, houve, em fevereiro de 2019, o 1º Seminário de Implementação do Documento de Referência Curricular das Redes de Ensino de Mato Grosso²⁸, em que se reuniram mais de 500 educadores em Cuiabá para discussão sobre os desdobramentos da implementação do documento. A discussão no 1º Seminário²⁹ enfatizou a importância de o Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada unidade escolar estar articulado ao DRC. Como em Mato Grosso o PPP é periodicamente revisto, pois no sistema *online* da Seduc³⁰ são lançadas as ações financiáveis e as não financiáveis da escola, a partir do DRC, novas ações pedagógicas surgiriam e deveriam ser asseguradas como metas para o ano letivo.

Dessa forma, no primeiro semestre de 2019, os 15 Centros de Formação de Mato Grosso tiveram como tarefa uma formação sobre o PPP nas escolas estaduais, cujo nome foi **“Implementação da (Re) Elaboração do Projeto Político Pedagógico”**³¹. A Portaria N. 777/2018/GS/SEDUC/MT dispôs sobre o processo de reelaboração do PPP nas escolas estaduais, orientando o trabalho dos Cefapros com a formação das escolas. Esta ação já fazia parte do AVALIA-MT³² (MATO GROSSO, 2017), pois o Módulo I já sinalizava às escolas a necessidade de reelaboração e reestruturação dos seus Projetos Políticos Pedagógicos. Como em 2018 foi homologado o Documento de Referência Curricular para Mato Grosso – Etapas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, tendo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como referência, a Portaria Nº 810/2018/SEDUC/MT, publicada no Diário Oficial, no dia 18 de dezembro de 2018, trouxera a seguinte definição:

²⁸ O seminário, promovido pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), em parceria com a Secretaria de Estado de Educação (Seduc), reuniu 260 pessoas, entre secretários Municipais de Educação e coordenadores pedagógicos dos 141 municípios do Estado. Disponível em: <[http://www2.seduc.mt.gov.br/-/11315797-secretarios-de-educacao-discutem-implantacao-de-documento-referencia-em-mt#:~:text=O%20DRC%20entrou%20em%20vigor.Pedag%C3%B3gico%20\(PPP\)%20e%20da%20forma%C3%A7%C3%A3o](http://www2.seduc.mt.gov.br/-/11315797-secretarios-de-educacao-discutem-implantacao-de-documento-referencia-em-mt#:~:text=O%20DRC%20entrou%20em%20vigor.Pedag%C3%B3gico%20(PPP)%20e%20da%20forma%C3%A7%C3%A3o)> Acesso em: 14 ago. 2020.

²⁹ Na expectativa da SEDUC, o documento também contribuirá para o fortalecimento do regime de colaboração entre Undime e Seduc.

³⁰ Sistema de gerenciamento da Seduc, onde todas as ações pedagógicas e não pedagógicas são lançadas nesse sistema. Para o lançamento do PPP tem-se uma aba chamada GPO (Gestão de Planejamento e Orçamento).

³¹ O “Guia Orientativo para a Implementação da Reelaboração do Projeto Político Pedagógico das Unidades Escolares da Rede Estadual de Educação de Mato Grosso para o ano letivo de 2019”, tendo em vista a homologação do Documento de Referência Curricular para Mato Grosso para as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental, foi construído para subsidiar os profissionais, como material de apoio, na (re) elaboração do Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar, pensando na implementação desse documento de referência curricular em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as diretrizes do Conselho Estadual de Educação (CEE)

³² Avaliação Diagnóstica do Ensino Público de Mato Grosso. Esta avaliação consistiu em IV Módulos dos a saber: Módulo 1: Diagnóstico da realidade escolar das unidades educacionais e reelaboração do PPP; Módulo 2: Avaliação dos Profissionais (Professores, Técnico Administrativo Educacional e Apoio Administrativo Educacional); Módulo 3: Avaliação de Desempenho da Gestão; Módulo 4: Avaliação Acadêmica. Vou me ater apenas ao módulo I.

Art. 2º. Este Documento de Referência Curricular para Mato Grosso citado neste caput destina-se a orientar as Unidades de Ensino na implementação do Projeto Político Pedagógico das instituições de Educação Infantil e Ensino Fundamental, públicas e privadas, que integram o sistema de ensino do Estado de Mato Grosso. Tomando como referência essa portaria, as Unidades Escolares organizarão suas ações para implementação da Base, estabelecendo como prioridade:

I – Estudos do Documento de Referência Curricular para Mato Grosso – Etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental;

II – Estudos e discussões para (re) elaboração do PPP, à luz da BNCC e do Documento de Referência Curricular para Mato Grosso – Etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental, envolvendo professores, estudantes, pais, Conselho Deliberativo e toda Comunidade Escolar – CDCE. (MATO GROSSO, 2018c).

Esse movimento sistêmico no processo de implementação do DRC em Mato Grosso foi caracterizado por constantes avaliações, envolvendo a equipe de coordenação curricular da Seduc/MT. Como Mato Grosso tem como política de Estado consolidada a formação continuada centrada na escola, orientada pelos professores Formadores dos Cefapros, os professores da rede estadual de ensino dispõem de 4 horas de sua carga-horária para formação em serviço e essa carga horária foi usada para conhecimento do documento, pela lógica da formação em serviço. Durante o 1º Seminário de Implementação, a Secretária de Estado de Educação, Marioneide Kliemaschewsk, destacou que a meta para 2019 era de fortalecer o documento nas redes de ensino de Mato Grosso.

Pra quem é educador, a BNCC é prioridade, porque é a essência do trabalho pedagógico que faz a diferença na educação de nossas crianças. Esse documento foi construído por muitas mãos e discutido onde realmente a educação acontece, que é no chão da escola e nas realidades específicas e diversificadas de todo o Estado.³³

O Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed) também participou do evento. Em nota divulgada à população, a Seduc enfatizou que a construção do DRC estava de acordo com as realidades locais e que Mato Grosso *saía à frente*, pois já estava bem avançado no processo de implementação de uma política curricular local como exigia a política nacional.

Acerca da atuação do Consed na política curricular, em abril de 2019 reuniram-se em Salvador – Bahia os 26 representantes das Secretarias de Estado de Educação do país e mais do Distrito Federal para conhecerem a cartilha denominada Agenda da Aprendizagem³⁴. A

³³ Matéria vinculada ao site da Seduc/MT com o título: Secretários de Educação discutem implantação de Documento Referência em MT. Disponível em: <http://www2.seduc.mt.gov.br/-/11315797-secretarios-de-educacao-discutem-implantacao-de-documento-referencia-em-mt> Acesso em: 14 ago. 2020.

³⁴ CONSED, Agenda da Aprendizagem.

Disponível em <http://www.consed.org.br/media/download/5ca6622bc9936.pdf> Acesso em: 20 ago. 2020.

Secretária de Estado de Educação³⁵ de Mato Grosso esteve presente no evento e, segundo consta, para a construção da cartilha houve a contribuição dos secretários estaduais e municipais de Educação de todo o país. Nesse encontro, os secretários se dividiram em grupos de trabalho (GT) a fim de discutirem os sete temas estratégicos da agenda, que são o Financiamento da educação no país, a Base Nacional Comum Curricular, o Regime de Colaboração, Ensino Médio, Gestão Escolar, Avaliação, Formação de Professores e Inovação e Tecnologia. Esta agenda preconiza que

O Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME, agindo em conformidade com suas missões institucionais, de participar ativamente da discussão, formulação, implementação e avaliação das políticas públicas de educação, apresentam ao país uma agenda de prioridades para a Educação Pública, com foco na Aprendizagem. Com isso, apostam na continuidade de conjunto de políticas e estratégias transformadoras para o setor. (AGENDA DA APRENDIZAGEM, 2019, p. 02).

Dentre várias ações originadas desse encontro, a Seduc apresentou, em abril de 2019, ao Conselho Estadual de Educação um plano de ação para a área pedagógica que ficou conhecido como Agenda da Aprendizagem da Seduc/MT. O plano de ação contém os projetos, diretrizes e metas para 2019 na rede estadual. Como explicou a Secretária, entre as ações prioritárias para a educação básica na rede estadual em 2019 estão:

Para o ensino fundamental as ações prioritárias incluem a implementação de diretrizes estaduais para o atendimento escolar a adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas; implementar o programa Mais Alfabetização; implementar projeto de redefinição e monitoramento do laboratório da aprendizagem^{36,37}

Cabe ressaltar que a área pedagógica da Seduc é coordenada pela Secretaria Adjunta de Gestão Educacional (SAGE), que é dividida em quatro superintendências: Políticas da Educação Básica, Políticas de Diversidades Educacionais, Políticas de Desenvolvimento

³⁵ A mesma destacou ainda que Mato Grosso já tem uma agenda da aprendizagem e que está adequada à realidade educacional do Estado. “Essa agenda visa fortalecer os pontos importantes para a educação, como melhorar o financiamento com relação ao Fundeb, ao transporte e à alimentação escolar e melhorar a gestão escolar com ferramentas que possibilitem ao gestor vivenciar uma gestão com foco no resultado da aprendizagem”. Disponível Em: [Http://Www2.Seduc.Mt.Gov.Br/-/11662191-Secretaria-De-Educacao-Participa-De-Encontro-Nacional-Em-Salvador](http://www2.Seduc.Mt.Gov.Br/-/11662191-Secretaria-De-Educacao-Participa-De-Encontro-Nacional-Em-Salvador) Acesso em: 20 ago. 2020.

³⁶ Sala de apoio aos alunos com defasagem de aprendizagem. Vide nota mais à frente no próprio texto.

³⁷ Disponível em: <<http://www2.seduc.mt.gov.br/-/11650643-seduc-apresenta-ao-conselho-de-educacao-plano-de-acao-da-area-pedagogica>> acesso em 19 ago. 2020.

Profissional e Política de Gestão Escolar. Essas superintendências coordenam todo o movimento pedagógico na educação básica do estado.

Na nova gestão educacional, iniciada em 2019 com o governo de Mauro Mendes (Democratas - DEM), é então estabelecido em nível estadual a chamada “Agenda da Aprendizagem”, que a partir desses documentos normativos estabelecem metas para as escolas do estado. Essas metas da melhoria da educação no estado são voltadas para a aprendizagem dos conhecimentos definidos pela BNCC e pelo DRC. Dentre as várias ações propostas, a Seduc estabeleceu algumas ações prioritárias para o Ensino Fundamental³⁸ que ganha centralidade nas políticas de controle do conhecimento assim como o Ensino Médio. Além da formação mais centrada nos PPPs, também foram ofertadas formações pontuais para que as escolas conhecessem o material elaborado para auxílio aos professores para planejamento de suas aulas. No 1º Seminário de Implementação, acima mencionado, foi enfatizada essa perspectiva de uso dos documentos para o planejamento, na medida em que as orientações fossem chegando às escolas. Assim, a DRC já deveria fazer parte do planejamento docente.

No mês de junho ocorreu, no município de Sinop-MT, um encontro estadual³⁹ com objetivo de discutir o Documento de Referência Curricular (DRC) a partir de sua implementação via projetos políticos pedagógicos (PPP). Trago um excerto da fala da Secretária de Estado de Educação, no evento, sobre como se deveria enxergar a BNCC, associada aos discursos da alfabetização na idade certa.

A BNCC e o documento referência vêm trazendo a tecnologia educacional como foco para a melhoria do processo ensino-aprendizagem, como também vêm discutindo a grande importância da alfabetização e do letramento. Precisamos garantir essa alfabetização e esse letramento na idade certa e outras ações desenvolvidas pelas próprias unidades educacionais para que a educação básica seja fortalecida no estado. (MATO GROSSO, 2019d)

³⁸ [...] as ações prioritárias incluem a implementação de diretrizes estaduais para o atendimento escolar a adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas; implementar o programa Mais Alfabetização; implementar projeto de redefinição e monitoramento do laboratório da aprendizagem. (MATO GROSSO, 2019c). Disponível em: <http://www2.seduc.mt.gov.br/-/11650643-seduc-apresenta-ao-conselho-de-educacao-plano-de-acao-da-area-pedagogica> Acesso em: 23 jul. 2020.

³⁹ O evento foi promovido pela União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (Uneme) em parceria com a Secretaria de Estado de Educação (Seduc), Conselhos Estadual de Educação (CEE) e Municipal de Educação de Sinop, Undime, Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Cultura de Sinop (Smeec), Sindicato dos Servidores Públicos Municipais de Sinop, Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Público de MT (Sintep) e Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat). Disponível em: <http://www2.seduc.mt.gov.br/-/11947998-encontro-estadual-de-educacao-discute-documento-referencia-curricular-de-mt> Acesso em: 19 ago. 2020.

Reforçava-se, neste contexto, o vínculo entre definição de conhecimentos a serem ensinados-aprendidos, planejamento docente e consolidação da alfabetização, chamando atenção para a complementaridade de ações pelas escolas. O DRC foi construído com a participação de vários segmentos da educação⁴⁰, sendo que após a elaboração do documento pelos redatores, foi colocado para consulta pública, para que os professores, gestores e a sociedade civil fizessem seus apontamentos. Nesse período, houve um total de 200 mil acessos/participações⁴¹, conforme apontou uma matéria vinculada ao site da Seduc, do dia 22 de fevereiro de 2019.

Como a rede estadual de Educação de Mato Grosso conta com cerca de 40 mil profissionais, muito possivelmente essas participações não representam professores que contribuíram com o processo, mas o número de acesso às questões disponibilizadas para a participação. Como no processo de participação da elaboração da BNCC, os dados informados não condizem com a realidade, mas servem para legitimar a política. Os Cefapros tiveram papel importante na construção do documento, tendo em vista que antes do documento ir para a consulta pública, os formadores das áreas do conhecimento (Alfabetização, Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Linguagens e Matemática) fizeram apontamentos nos documentos já elaborados, dando sugestões para a melhoria do texto ora elaborado.

Houve um movimento de mobilização considerável em torno dessa política em Mato Grosso. Dois órgãos mobilizadores para que houvesse a consulta pública, bem como a participação docente, foram as Assessorias Pedagógicas e Cefapros, haja vista que se anunciava necessária e urgente a implementação do DRC, pois a aprendizagem deveria ser o foco principal nas escolas, o compromisso com a elevação dos índices de aprendizagem deveria ser assumido por todos. O site da Seduc também foi um meio para mobilização tanto da consulta pública em torno do DRC como para implementação do documento, tal como a Seduc entendia. As escolas sempre eram comunicadas seja por e-mail diretamente da Seduc ou pelos Cefapros (agente mobilizador para que algumas formações acontecessem). Muitos dos encontros sobre os desdobramentos do DRC foram feitos no Cefapro. Falo como professor formador de um dos

⁴⁰ A elaboração contou com a parceria da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (Uncme), Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e do Sindicato dos trabalhadores no Ensino Público de Mato Grosso (Sintep). Disponível em: <http://www2.seduc.mt.gov.br/-/11001702-seduc-homologa-documento-de-referencia-curricular-para-mato-grosso> Acesso em 13 ago. 2020.

⁴¹ Matéria vinculada ao site da Seduc/MT sobre a “implementação” do Documento de Referência Curricular. Disponível em: <http://www2.seduc.mt.gov.br/-/11315797-secretarios-de-educacao-discutem-implantacao-de-documento-referencia-em-mt> Acesso em: 30 jul. 2020.

Centros (Rondonópolis), mas acompanhei esse percurso em diálogo com outros formadores de Centros de outras regiões.

Assim, ao pôr em tensão as políticas centralizadas não desconsidero que a aprendizagem deva acontecer, que ações para que as crianças e jovens aprendam sejam importantes. Embora a Seduc tenha coordenado algumas ações de melhoria na infraestrutura das escolas, não aparece nos discursos institucionais uma preocupação com o fato de que as condições de aprendizagem (e prefiro falar em condições de educação) também estão relacionadas à infraestrutura dos prédios escolares, às condições de trabalho dos docentes, à valorização da carreira, dentre outros aspectos. Percebi um silenciamento em relação à essas questões tão importantes para uma educação que possa ser considerada minimamente de qualidade. Não basta ter ações para a aprendizagem sem considerar os fatores externos à escola. Além disso, os discursos centrados na aprendizagem (e no ensino, na dinâmica de que se espera a aprendizagem de algo a partir de alguém que ensino algo, um conteúdo, um conhecimento) individualizam e reduzem a educação à ensino. O reforço no ensino ou na aprendizagem é o que instaura a dimensão do controle na e sobre a escola, pois reitera a face do que seria reconhecível, controlável. Por isso, defendo (com Macedo, 2017) que a função da escola é educar e não ensinar, o que amplia em muito a discussão sobre a qualidade.

Monlevade (2016) considera que a discussão sobre a qualidade da educação está definida na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB 9.394/96) e não pode ser dissociada do contexto do trabalho docente e da infraestrutura das escolas, assumindo a dimensão da aprendizagem dentro da educação e não como sinônimo de educação. O autor explica que, de acordo com a

Definição legal da LDB, art. 3º, IX: a qualidade é a soma de insumos que concorrem com a aprendizagem dos estudantes. Prédios bem construídos em espaços amplos e ecologicamente ocupados, salas arejadas e com temperatura adequada, biblioteca e videotecas articuladas com os currículos, alimentação saudável, jornada de pelo menos sete horas, turmas com número de estudantes pedagogicamente coerentes com o processo de ensino-aprendizagem, conteúdos curriculares compatíveis com a cultura dos estudantes e objetivos dos cursos e, principalmente, profissionais da educação (gestores, professores e funcionários) bem formados e bem pagos. (2016, p. 99).

A qualidade ou a mudança da escola não estão associadas necessariamente a uma política curricular, sobretudo se essa política curricular individualiza responsabilidades (pois é o professor quem ensina e o aluno quem aprende) e omite negligências históricas em relação à educação, que continuam sendo apagadas por este centralismo. O processo fica mais

complicado quando a política curricular proposta focaliza a aprendizagem de conhecimentos comuns, reduzindo a complexidade da educação e do currículo a uma ideia de que seja bom (e de que seria função da escola) formar a todos como iguais e de que aprender as mesmas coisas é caminho para isso.

Essa visão centrada em uma agenda de aprendizagens comuns materializa uma forma de controle do trabalho docente. Embora alguns professores venham resistindo a esse movimento de construção de uma política curricular de BNCC, houve, a partir do que estudo, poucas críticas a ela e a todo esse processo no estado. Mas não é difícil pensar como a força das lógicas racionais constroem o fazer educacional ao prometer os melhores conhecimentos para o sucesso das aprendizagens. Posso citar que, em 2019, as escolas estaduais enfrentaram um longo período de greve, aproximadamente 75 dias de paralização da categoria, mas dentre as demandas do Sindicato dos Trabalhadores Públicos em Educação (SINTEP-MT) não havia na pauta a sistemática sobre a “nova” organização do currículo escolar. Em contrapartida, a pauta da greve reivindicou (sem sucesso, mas justamente) a correção das perdas salariais dos trabalhadores da educação em relação à inflação, o chamamento de professores concursados para as vagas livres, o cumprimento da Lei nº 510/2013⁴² e o pagamento dos restos a pagar da Revisão Geral Anual RGA (valores estes corrigidos pela inflação) de 2018 para assegurar Lei da Dobra do Poder de Compras dos profissionais da Educação.

No segundo semestre de 2019 aconteceu o primeiro simpósio “A Política Curricular e Ciclo de Aprendizagem”⁴³ promovido pela SEDUC. Assim como o 1º Seminário de Implementação, o 1º Simpósio discutiu o Documento de Referência Curricular – DRC (MATO GROSSO, 2019e), mas não mais como documento em elaboração. O Simpósio foi dividido em três momentos, sendo que o primeiro foi com uma abordagem geral da Base Nacional Curricular (BNCC) e o Documento de Referência Curricular (DRC/MT) – Currículo e Políticas Educacionais em Mato Grosso; logo após, foi abordada a Política de Organização Curricular por Ciclo de Aprendizagem, e por último, a apresentação do Sistema SigEduca: Avaliação por

⁴² Lei estadual (MT), que dispõe sobre a reestruturação dos subsídios dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso e dá outras providências. Publicada em 11 de novembro de 2013.

⁴³ O objetivo do evento foi apresentar aos técnicos da SEDUC, ligados à Secretaria Adjunta de Gestão Educacional, o processo de construção da Política Curricular para o Estado de Mato Grosso, com ênfase na Organização Curricular por Ciclo de Aprendizagem. Disponível em: <http://www2.seduc.mt.gov.br/-/13323193-seduc-apresenta-politica-curricular-e-ciclo-de-aprendizagem-de-mt> Acesso em: 17 mai. 2020.

habilidades⁴⁴. O DRC foi apresentado no formato de cadernos estilo pdf, os quais detalhei mais à frente.

Todos os documentos produzidos chegaram às escolas em formato digital, uma vez que não houve distribuição dos cadernos do DRC (versão física) às unidades de ensino. Embora 2019 fosse o prazo para implementação do DRC, esta ação vem acontecendo lenta e gradualmente, tendo em vista as diversas realidades educacionais no estado, que envolvem condições de trabalho muito diferenciadas nos municípios e escolas. Vale ressaltar que somos fruto de uma tradição curricular em que o livro didático é o guia ou a referência mais considerada para o processo pedagógico nas escolas, e fazer um alinhamento, no momento de planejar as aulas, com as competências e habilidades da BNCC e também com o DRC não tem sido uma tarefa fácil para os professores. Isso tem demandado algumas ações dos Cefapros com formações que visam a implementação e utilização do DRC nas escolas.

Sobre a produção desses documentos, a escola tem se dedicado em responder às demandas da Seduc, num contexto em são reiterados sentidos de currículo que resumem a escolarização a alcance de metas, de objetivos de aprendizagem. É neste contexto que a avaliação da aprendizagem torna-se “a prova de qualidade da política”, tendo por interesse a evolução dos domínios cognitivos da Taxionomia de Bloom⁴⁵. Significantes que sempre fizeram parte do ideário instrumental educacional, como objetivos, planejamento, ensinar-aprender, habilidades e competências, comportamentos esperados e avaliação tornam-se mais recorrentes de forma a que se forme as crianças e jovens a partir de conhecimentos entendidos como essenciais, também na base do que se entende pelo melhor sujeito.

É por essa via que Mato Grosso tem se destacado na elaboração de uma política (composta por diferentes documentos e atos/ações normativos/as) e num movimento sistêmico de “implementação” dessa política. Como já foi destacado, sobretudo no ano de 2019 os sentidos de currículo reforçam traços da racionalidade tyleriana, “[...] modelo de elaboração curricular mais utilizado no mundo ocidental para o desenho de currículo.” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 44) numa visão instrumental de educação, que se hibridiza a traços da tradição crítica pela reivindicação de que os alunos tenham acesso a conhecimentos comuns, na

⁴⁴ Como já foi ressaltado, o Sistema on line da Seduc tem um sistema de avaliação em que os professores bimestralmente avaliam os alunos do ensino fundamental a partir de objetivos de aprendizagem. Objetivos estes alinhados com as competências e habilidades da BNCC.

⁴⁵ Datada de 1956, é um modelo analítico que propõe a classificação de todos os objetivos cognitivos em seis níveis: conhecimento (de fatos ou conceitos); aplicação; análise; síntese; e avaliação. Trata-se de um modelo hierárquico em que os níveis mais altos subsumem aos mais baixos. Além de explicitar a natureza do comportamento e, dessa forma, guiar o ensino e a avaliação, a taxionomização dos objetivos seria útil também para facilitar o elaborador de currículos. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 52).

perspectiva irrealizável da igualdade de conhecimentos (LOPES, 2018). Esse modelo curricular ao qual a educação em Mato Grosso tem se dedicado é

[...] uma racionalidade ou um discurso que condiciona muitas das experiências de elaboração curricular, a despeito das matrizes teóricas que as alicerçam. Trata-se de uma racionalidade que se poderia chamar técnica ou sistêmica, abordagem preocupada centralmente com a eficiência que estava no auge nos anos 1950. (*Ibidem*, p. 44).

São traços de tradições racionais, que apostam na formação de um sujeito pleno, na formação de uma identidade a partir de uma concepção de cultura e de conhecimento como coisa, na lógica do currículo “como fixações que criam identidades como golpes de força sobre a possibilidade de ampla significação” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 227). Não à toa que, mais recentemente, vemos cristalizada essa visão de conhecimento com o movimento nacional para a definição de um currículo comum, significando currículo como um programa de conhecimentos pensados como essenciais. Aqui, chamo a atenção para como a política de currículo comum, de conhecimentos essenciais para todos, torna-se uma política realista de implementação, algo que reduz a própria ideia de política como uma ação em que as escolas e os professores participem como profissionais que dominam saberes, que enfrentam problemáticas diversas e decidem o tempo todo como educam em meio a produção incessante da diferença.

A lógica da implementação da política que detalhei acima está baseada em uma concepção de política em que os acontecimentos complexos da vida dos professores, dos estudantes e das salas de aula não faz parte da política. Diferentemente dessa concepção, entendo, com Lopes e Macedo (*Ibidem*), o currículo como “um processo de produção de sentidos, sempre híbridos, que nunca cessa, portanto, é incapaz de construir identidades. O que produz é diferença pura, adiamento do sentido, portanto, necessidade incessante de significação”.

Assim, ao tratar da política curricular para a Educação Básica em Mato Grosso, a vinculação com a política nacional é evidenciada por uma crença moderna na formação da identidade que faz controlar o que seria um suposto conteúdo da identidade (conhecimento essenciais), que naturaliza o controle como bom e desejável, priorizando as competências e habilidades contidas na BNCC e no DRC como padrões a serem desenvolvidos-alcançados pelas escolas. Na elaboração dos textos políticos, na tentativa de fixar o que venha a ser currículo (algo pré-definido, um programa a ser realizado pelos professores) e que de certa

forma guiará a prática docente para um suposto sucesso na aprendizagem do aluno, a lógica política em curso supõe haver um consenso pré-acordado com os milhares de professores do estado, ou seja, um consenso inexistente e impossível, levando em consideração que em Mato Grosso possui atualmente quase 40 mil funcionários trabalhadores da Educação Básica. Pensando na perspectiva discursiva, entendo que os discursos realistas neste contexto tentam controlar a significação, mas a controlam apenas parcialmente, pois a necessidade incessante de significação é aberta pelas relações pessoais em todos os âmbitos da educação, abrindo à produção incessante da diferença.

Entendo nesse caso, problematizando a lógica racional política em Mato Grosso, que a política curricular “[...] remete muito mais a conflito do que a consenso, muito mais à produção de sentidos e movimentos diferentes do que a definição de universalismos categóricos e de regras de organização.” (LOPES, 2015, p. 448). Portanto, quando afirmo que a política curricular em Mato Grosso é também permeada por incontáveis sentidos (ainda que provisórios) do que se imagina ser a melhor opção para a prática docente, como as demais políticas ou como toda política, o DRC também precisa ser negociado, precisa ser interpretado nos diversos espaços de atuação dos docentes.

A política curricular, portanto, não tem como ser uma expressão plena e pura de demandas educacionais, de como melhorar a educação ou do que ensinar. Como política, ela é uma interpretação viva e contextual do texto amplo que se processa pelo que é escrito e falado, pelas ações da Seduc-MT, das escolas, dos professores e estudantes, o que torna frustrantes as expectativas de implementação do texto político. No caso de Mato Grosso, corroboro ainda com Lopes (2015) ao afirmar que o currículo é um campo de negociação e conflitos “[...] decorrentes de diferentes articulações entre demandas representadas como advindas de comunidades disciplinares, equipes técnicas de governos, empresariado, partidos políticos, associações, instituições e grupos/movimentos sociais os mais diversos.” (p. 449).

5.1.1 Detalhando a política curricular

Para compreender mais sobre a lógica política racional, abordo, agora, os textos que compõem o conjunto do Documento Referencial Curricular (MATO GROSSO, 2018), que é composto por 4 Cadernos Pedagógicos. Esses cadernos levam em consideração alguns pontos direcionadores para organização do Documento de Referência Curricular e dos Projetos Pedagógicos, conforme preconiza a BNCC. São eles: “O Desenvolvimento Integral, A

aprendizagem Ativa, os campos de experiências, a progressão da aprendizagem.” (MATO GROSSO, 2018, p. 06).

Visando a implementação de uma mudança educacional, a configuração do documento DRC ficou assim composta⁴⁶:

Primeiro: Documento de Referência Curricular para Mato Grosso – Concepções para a Educação Básica – procura trazer as principais concepções que permeiam as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental na perspectiva da promoção de um processo de ensino e aprendizagem holístico e significativo para os estudantes. **Segundo:** Caderno de Educação Infantil. **Terceiro:** Caderno dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. **Quarto:** Caderno dos Anos Finais do Ensino Fundamental. (MATO GROSSO, 2019f, p. 07) (Grifos do documento).

O DRC tem como premissa a defesa para uma sociedade em mudança, cujas características são economizadas na expressão “sociedade contemporânea”, o que pretende sugerir que a escola não atende às necessidades atuais da vida e também confere um ar de modernidade do DRC. Também há compromisso críticos com a formação dos alunos, pois

[...] o seu compromisso com a educação integral, independentemente da duração da jornada escolar. Essa educação promove a construção intencional de processos educativos que oportunizam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. (MATO GROSSO, 2018, p. 05).

Nessa perspectiva, a BNCC, o *Documento de Referência Curricular para Mato Grosso*, os Projetos Político-Pedagógicos e os Planos de Aula têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que as aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. (MATO GROSSO, 2018, p. 06).

A lógica da implementação é reforçada pelo discurso do currículo em ação, ou seja, o colocar em prática o documento curricular. Trago logo abaixo a estrutura dos cadernos curriculares, que estão sendo usados nas escolas estaduais de Mato Grosso. O caderno de concepções contém 138 página e é considerado um documento basilar da política.

⁴⁶ Documento de Referência Curricular para a Educação Básica em Mato Grosso. Disponível em: <<http://cos.seduc.mt.gov.br/wmmostrarmodulo02.aspx?55,238,Componente+Arquivo+02>> Acesso em: 18 mai. 2020.

Quadro 1: Sumário Concepções

SUMÁRIO (CADERNO DE CONCEPÇÕES)	
1. INTRODUÇÃO	03
2. DOCUMENTO DE REFERÊNCIA CURRICULAR PARA MATO GROSSO: ARTICULAÇÕES E ALINHAMENTOS	04
2.1. O Currículo em Mato Grosso	18
2.2. O Sujeito da Ação Educativa e sua Relação com o Ambiente Escolar	20
3. PRINCÍPIOS NORTEADORES PARA A AÇÃO DIDÁTICA	23
3.1. Planejamento	24
3.2. Intervenção Pedagógica	28
3.3. Tema Orientador das Práticas Pedagógicas – Dignidade Humana – Uma Questão de Direitos	31
3.4. Desenvolvimento Integral e Competências e Habilidades Socioemocionais	32
3.5. Aprendizagem Ativa	34
3.6. Metodologias Ativas em Consonância com as Tecnologias Digitais para a Promoção de uma Aprendizagem Significativa	36
3.6.1. Atividade Orientadora de Ensino na Perspectiva das Metodologias Ativas	38
3.7. Avaliação para a Aprendizagem: Concepções, Funções, Instrumentos/ Estratégias	42
3.7.1. Função Diagnóstica da Avaliação	44
3.7.2. Função Formativa da Avaliação	45
3.7.3. Função Somativa da Avaliação	45
3.7.4. O Uso da Avaliação	46
3.7.5. Avaliação Formativa do Processo de Aprendizagem Ativa no Contexto da Taxonomia de Bloom	51
4. AS DIVERSIDADES EDUCACIONAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA	54
4.1. A Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na Educação Básica.....	54
4.2. Questões de Gênero e Diversidade Sexual na Educação Básica	61
4.3. Educação do Campo para Educação Básica em Mato Grosso	66
4.4. Relações Étnico-Raciais na Educação Básica para Mato Grosso	72
4.5. Educação de Jovens e Adultos	78
4.5.1. EJA e Educação Básica	79
4.5.2. O Sujeito Estudante da EJA	80
4.5.3. Concepções de Ensino no Contexto da EJA	81
4.6. Educação Ambiental na Educação Básica Mato-Grossense	83
4.7. Educação Escolar Quilombola para a Educação Básica em Mato Grosso.....	89
4.7.1. Organização Curricular da Educação Escolar Quilombola	90
4.7.2. Parte Diversificada	91
4.8. O Currículo da Educação Escolar Indígena.....	92
5. A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA PERSPECTIVA DA IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC – CONSIDERAÇÕES SOBRE ELEMENTOS MÍNIMOS PARA GARANTIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO.....	99
REFERÊNCIAS	114
Créditos Institucionais e Ficha Técnica	

Fonte: MATO GROSSO (2018).

O Caderno de Concepções tem por base os pressupostos teóricos para a formação do sujeito competente, a fim de atender as demandas do século XXI, como é definido pelo documento. Anuncia-se o propósito da formação de um sujeito capaz de transformar a sociedade em que vive, de forma a torná-la mais humana e socialmente justa. Assim, o

documento hibridiza o discurso comportamentalista das competências ao discurso crítico da formação integral do sujeito, da humanização pela educação para uma sociedade melhor. Um sujeito, inclusive, que tenha acesso a uma educação ambiental, que se torne capaz de preservar a natureza. Em relação a este compromisso, o Caderno Concepções reitera as dez competências gerais como base da formação, definidas pela BNCC (BRASIL, 2017):

Ao definir as dez competências, a BNCC reconhece que cabe à educação a formação de sujeitos capazes de transformar a sociedade, “tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza”. (MATO GROSSO, 2019g, p. 09-10). (grifos do documento).

No Caderno de Concepções também é feita uma relação não problematizada entre desigualdade social e supostas oportunidades de educação (e de vida?) a serem garantidas pela formação por competências, sugerindo-se que a revisão curricular e um tratamento didático adequado realizem a educação contra a desigualdade social:

[...] essa não é uma tarefa simples, uma vez que, a escola está inserida nessa sociedade caracterizada como desigual e injusta o que, conseqüentemente, restringe a percepção da realidade em sua complexidade. No entanto, sem o processo educativo não será possível transformar a sociedade e optar por valorizar as oportunidades lançadas pelas competências gerais da base, no sentido de mobilizar esforços na revisão curricular e unir conceitos para alinhar o tratamento didático proposto para todas as etapas da educação básica, de forma articulada na construção de conhecimentos, no desenvolvimento das habilidades e na formação dos valores preconizados pela LDB. (*Ibidem*).

Assim, sequer a questão da desigualdade social é tratada com seriedade, pois se o acesso à educação é direito substantivo e constitucional no Brasil, o acesso a conhecimentos comuns não significa acesso ao direito substantivo de ser educado e nem a eliminação das desigualdades sociais. Em alinhamento com a BNCC, o DRC naturaliza a visão de que a mudança educacional para uma sociedade mais justa e com compromissos sociais, em geral, e socioambientais dependa de um programa de competências e habilidades bem definidas e de tratamento didático adequado. As competências, neste sentido, são significadas como uma forma mais elaborada ou mais complexa de se educar e quando apresentadas como solução na direção de uma escola modernizada transformam o problema da desigualdade social em problema de conhecimento, mais uma forma de individualizar responsabilidades. Pior, esta é uma forma de naturalizar a escola como salvadora da sociedade. Seu uso para avaliação dos desempenhos (como competências a serem atingidas) pode ser considerado como um “desejo excessivo de controle da prática concreta das escolas”, como explicam Lopes e Macedo (2011, p. 53), mas,

certamente, estão longe de representar a condição da superação das desigualdades geradas por políticas econômicas e sociais que sequer tangenciam, por exemplo, a problemática da distribuição de renda no país ou das condições mínimas de vida. No momento em que as condições de subsistência da população pioram vertiginosamente, quero destacar como são intensificados esses discursos centrados nas capacidades pedagógicas dos professores e alunos que, certamente, terão, cada vez mais, a precarização de suas vidas. O conjunto de competências e habilidades a ser trabalhado pelas escolas, portanto, é o mesmo conjunto das competências gerais da BNCC, assumindo-se a fantasia de um melhor saber-fazer na escola, que, uma vez definido, não poderia ser burlado, comprometendo-se com:

- 1.** Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
- 2.** Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
- 3.** Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
- 4.** Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
- 5.** Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
- 6.** Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
- 7.** Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
- 8.** Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2017, p. 06-07).

As dez competências dispostas na BNCC comportam, nesta lógica, aspirações educativas de diferentes naturezas (psicológica, social/cultural, política, econômica) que expressam anseios de diferentes áreas disciplinares nem sempre realizáveis. Destaco também a ausência de políticas de assistência aos estudantes menos favorecido economicamente, de melhoria das condições efetivas de trabalho nas escolas, de forma geral, de políticas que assistam as famílias em suas necessidades mínimas. O fato de serem apresentadas competências, no entanto, traz uma roupagem de cientificidade à política educacional.

Já o fato de serem muito amplas e muito precisas, em termos de formação, leva a supor que todos e todas devem sair da escola com domínios pretendidos/anunciados, embora as condições para os domínios listados nas dez competências, muito provavelmente, não se darão por diversas razões, que vão da falta de acesso às condições de uma vida digna ao desinteresse pessoal. Mas outro ponto importante é que essas competências apenas expressam uma idealização, não têm correspondência nem com “todos” nem com um vivente em específico. É o que podemos discutir em relação à competência – “7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. – Apenas para citar um exemplo.

Vejamos, voltando aos Cadernos, como estão estruturados os demais Cadernos do DRC, a partir do Sumário de cada um. Convém ressaltar que os Cadernos são divididos por área do conhecimento, a partir dos anos iniciais e também por componente curricular (disciplina). Há uma divisão por unidade temática, habilidades e objetos do conhecimento (conteúdos). Essas unidades temáticas possuem um conjunto de *habilidades* e, por conseguinte, um conjunto de *objetos do conhecimento* que devem ser trabalhados pelo professor em seu contexto.

Quadro 2: Sumário Anos Finais

SUMÁRIO (ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL)	
APRESENTAÇÃO.....	05
INTRODUÇÃO	07
1. ÁREA DE LINGUAGENS.....	12
1.1. COMPONENTE CURRICULAR LÍNGUA PORTUGUESA	16
1.1.1. Contribuições da Língua Portuguesa para os Anos Finais do Ensino Fundamental.....	17
1.1.2. Práticas de Linguagem	18
1.1.2.1. Leitura	18
1.1.2.2. Oralidade.....	19
1.1.2.3. Escrita.....	20
1.1.2.4. Conhecimentos Linguísticos e Gramaticais	22
1.1.2.5. Educação Literária	23
1.1.3. Campos de Atuação.....	25
1.1.4. Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – Anos Finais – Campo de Atuação, Práticas de Linguagem, Habilidades e Objetos de Conhecimento	27
1.1.5. Práticas Didático- Metodológicas.....	49
1.1.5.1. Multiletramentos	49
1.1.5.2. Novos Letramentos	51
1.1.5.3. Letramento Digital	54
1.1.5.4. Interdisciplinaridade.....	57
1.1.5.5. Literatura Produzida em Mato Grosso no Ensino Fundamental	58
1.1.6. Avaliação para as Aprendizagens.....	59
Referências	60
1.2. COMPONENTE CURRICULAR ARTE.....	65
1.2.1. Marcos Legais	67
1.2.2. Contribuições da Arte para o Desenvolvimento Integral	69
1.2.3. Exteriorização das Criações Subjetivas.....	71
1.2.4. Interação Deleite.....	72
1.2.5. Análise e Interpretação dos Processos Criativos	73
1.2.6. Objetivos do Componente Curricular Arte.....	75
1.2.7. Principais Alternativas Metodológicas.....	78
1.2.8. Unidades Temáticas/ Habilidades/ Objetos de Conhecimento.....	83
1.2.9. Avaliação para as Aprendizagens.....	89
Referências	93

1.3. COMPONENTE CURRICULAR LÍNGUA ESTRANGEIRA.....	98
1.3.1. Contribuições da Língua Estrangeira para o Desenvolvimento Integral	100
1.3.2. Objetivos do Componente Curricular.....	103
1.3.3. Principais Alternativas Metodológicas.....	104
1.3.3.1. Abordagem Comunicativa	105
1.3.3.2. Letramento Digital	107
1.3.4. Unidades Temáticas/ Habilidades/ Objetos de Conhecimento - Inglês.....	108
1.3.5. Unidades Temáticas/ Habilidades/ Objetos de Conhecimento - Espanhol.....	116
1.3.6. Avaliação para as Aprendizagens.....	123
Referências	126
1.4. COMPONENTE CURRICULAR EDUCAÇÃO FÍSICA	129
1.4.1. Breve História da Educação Física no Brasil	130
1.4.2. Contribuições da Educação Física para o Desenvolvimento Integral.....	134
1.4.3. Competências Gerais e Competências da Educação Física.....	135
1.4.4. Unidades Temáticas/ Habilidades/ Objetos de Conhecimento.....	137
1.4.4.1. Unidade Temática de Brincadeiras e Jogos	137
1.4.4.2. Unidade Temática de Esportes.....	141
1.4.4.3. Unidade Temática de Ginástica	145
1.4.4.4. Unidade Temática de Dança	148
1.4.4.5. Unidade Temática de Lutas.....	151
1.4.4.6. Unidade Temática de Práticas Corporais, Meio Ambiente e Saúde.....	154
1.4.5. Principais Alternativas Metodológicas.....	157
1.4.6. Avaliação para as Aprendizagens.....	164
Referências	167
2. ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA	171
2.1. Ciências da Natureza	174
2.2. COMPONENTE CURRICULAR CIÊNCIAS.....	175
2.2.1. Marcos Legais do Ensino de Ciências no Brasil	177
2.2.2. Contribuição de Ciências para o Desenvolvimento Integral	179
2.2.3. Competências Específicas de Ciências da Natureza para o Ensino Fundamental.....	186
2.2.4. Unidades Temáticas/ Habilidades/ Objetos de Conhecimento.....	187
2.2.5. Principais Alternativas Metodológicas.....	193
2.2.6. Avaliação para as Aprendizagens.....	197
2.2.7. Algumas Considerações	199
Referências	201
3. ÁREA DE MATEMÁTICA.....	205

3.1. COMPONENTE CURRICULAR MATEMÁTICA	207
3.1.1. Ensino da Matemática para os Estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental.....	207
3.1.2. Competências Específicas da Área de Matemática para o Desenvolvimento Integral.....	209
3.1.3. Organização das Unidades Temáticas, das Habilidade e dos Objetos de Conhecimento para os Anos Finais	210
3.1.4. Quadro 1 – Organização das Unidades Temáticas/ Habilidades/ Objetos de Conhecimento.....	210
3.1.5. Quadro 2 – Relação de Dependência entre as Habilidades	224
3.1.6. Metodologias de Ensino de Matemática.....	225
3.1.7. Etnomatemática	226
3.1.8. Modelagem Matemática.	227
3.1.9. Resolução de Problemas.....	230
3.1.10. Uso das Tecnologias como Recurso Didático no Ensino da Matemática	232
3.1.11. Reflexões sobre a Ação Pedagógica	233
3.1.12. Avaliação do Processo de Ensino-Aprendizagem.....	233
3.1.13. Planejamento de Ensino.....	235
Referências	238
4. ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS	242
4.1. COMPONENTE CURRICULAR HISTÓRIA	246
4.1.1. Contribuição da História para o Desenvolvimento Integral	248
4.1.2. Objetivos do Componente Curricular de História	249
4.1.3. Principais Alternativas Metodológicas	250
4.1.4. Unidades Temáticas/ Habilidades/ Objetos de Conhecimento	252
4.1.5. Avaliações para as Aprendizagens.....	260
Referências	262
4.2. COMPONENTE CURRICULAR GEOGRAFIA	266
4.2.1. Contribuições da Geografia para o Desenvolvimento Integral.....	270
4.2.2. Objetivos do Componente Curricular Geografia.....	274
4.2.3. Principais Alternativas Metodológicas	275
4.2.4. Unidades Temáticas/ Habilidades/ Objetos de Conhecimento	278
4.2.5. Avaliações para as Aprendizagens.....	285
Referências	287
4.3. COMPONENTE CURRICULAR ENSINO RELIGIOSO.....	293
4.3.1. Bases Legais e Fundamentos Pedagógicos do Componente Curricular Ensino Religioso....	293
4.3.2. Componente Curricular Ensino Religioso e o Currículo.....	297
4.3.3. Contribuições do Ensino Religioso para o Desenvolvimento Integral	300

4.3.4. Principais Alternativas Metodológicas	302
4.3.5. Unidades Temáticas/ Habilidades/ Objetos de Conhecimento	304
4.3.6. Avaliação para as Aprendizagens	307
Referências	309
Créditos Institucionais e Ficha Técnica	

Fonte: MATO GROSSO (2018)

É importante notar que, nos Sumários dos Cadernos, as disciplinas não são abordadas de modo igual, com tópicos idênticos. Trazer o Sumário do Caderno de ensino fundamental possibilita demonstrar o caráter descritivo da política, o que também indica maior controle do trabalho dos professores e das escolas, ou seja, quanto mais detalhado o texto curricular, mais expectativas são anunciadas para a prática e mais controle é gerado. Além disso, o sentido de currículo como prescrição, que é uma simplificação da educação à transmissão de conhecimentos e conteúdos, faz com que a educação seja tratada como uma atividade prática ou técnica. Registro aqui como essa visão instrumental de educação cria o terreno para que interpretações políticas da educação, que questionem o controle das identidades normativas, sejam vistas como ideologizadas e, ainda, dotadas de má vontade e falta de compromisso com o suposto melhor conhecimento.

Concordo com Macedo (2013) quando afirma que o instrumentalismo e mesmo a teoria crítica em defesa dos conhecimentos comuns constituem o terreno para o neoliberalismo na educação, pois operam para a expulsão da dimensão política da educação. Neste aspecto, tudo precisaria ser muito bem detalhado, com performances definidas a priori, no sentido de evitar a manifestação da diferença na escola, pois a diferença na tem lugar na lógica da prestação de contas que inunda a educação. Partindo da noção de sujeito descentrado de Laclau, Lopes e Macedo (2011) nos servem para problematizar a prescrição que se justifica para a formação da identidade plena ao pensar as estruturas de significação como permanentemente abertas. Assim elas explicam:

O social, como estrutura aberta, permite aos sujeitos um conjunto infinito e não direcionados de identificações e é isso que temos entendido como sujeito descentrado. Trata-se de um sujeito cujas possibilidades de identificação não se esgotam nem chegam a se completar: ele não é isso ou aquilo (essencial), nem isso e aquilo em momentos e situações diversas (histórico), mas nem isso e aquilo simplesmente porque isso e aquilo não existem de forma estabilizada. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 229).

Com base na visão das autoras, não se trata de negar o conhecimento em seu lugar na formação dos sujeitos, mas de questionar a crença de que os mesmos conhecimentos nos formam como iguais (LOPES, 2015). Os mesmos conhecimentos não nos formam como iguais e apostar nesta lógica de controle é naturalizar o poder de excluir aqueles que não se reconhecerem no projeto hegemônico de escolarização, que continua a se basear numa identidade eurocêntrica.

Os Cadernos de Educação Infantil e Ensino Fundamental – Anos Iniciais seguem o mesmo caráter descritivo-prescritivo, com muitos tópicos semelhantes, ou seja, são estruturados como guias aos quais os professores devem recorrer para planejar suas aulas. Apenas para exemplificar esse valor de guia, apresento abaixo, no Quadro 3, o sumário do Caderno dos anos iniciais.

Quadro 3: Sumário Anos Iniciais

SUMÁRIO (ANOS INICIAIS)	
1. INTRODUÇÃO	03
1.1. A Transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental.....	04
1.2. O Pensar da Criança: Construindo Habilidades.....	06
1.3. Aspectos Metodológicos.....	06
1.4. Habilidades de Pensamento	07
1.5. Áreas de Conhecimento no Contexto da Unidocência	08
2. A MATEMÁTICA COMO ÁREA DE CONHECIMENTO.....	09
2.1. A Alfabetização e o Letramento Matemático	09
2.2. Competências Específicas da Área de Matemática para o Ensino Fundamental.....	10
2.3. Organização das Habilidades e dos Objetos de Conhecimento em Matemática	12
2.4. Metodologias para o Ensino de Matemática.....	22
2.4.1. Etnomatemática	22
2.4.2. Modelagem Matemática	23
2.4.3. Resolução de Problemas.....	23
2.5. Reflexões sobre a Ação Pedagógica	25
3. LINGUAGENS COMO ÁREA DE CONHECIMENTO	26
3.1. Reflexões sobre Alfabetização e Letramento: Tecendo Diálogos	27
3.2. A Construção do Sistema de Escrita Alfabética	29
3.2.1. Propriedades do Sistema de Escrita Alfabética	30
3.3. Letramentos e Multiletramentos nos Anos Iniciais	32
3.3.1. Novos Letramentos e Multiletramentos: Reflexões Iniciais.....	36
3.4. Algumas Possibilidades para o Trabalho do Professor: Literatura Mato-Grossense.....	45
3.5. Língua Portuguesa: Campos de Atuação e Eixos do Trabalho Pedagógico	48
3.5.1. O Eixo da Leitura	50
3.5.2. Os Eixos da Produção de Texto, Oralidade e Análise Linguística: Articulações Possíveis ...	53
3.6. Competências Específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental	56
3.7. Avaliação em Língua Portuguesa: Múltiplos Olhares sobre o Diagnóstico de Leitura e Produção de Texto	76
3.8. Arte	78
3.8.1. Competências Específicas de Arte para o Ensino Fundamental.....	82
3.9. Educação Física Escolar	85
3.9.1. Brincadeiras e Jogos.....	87

3.9.2. Esportes	89
3.9.3. Danças	90
4. CIÊNCIAS DA NATUREZA COMO ÁREA DO CONHECIMENTO.....	93
4.1. Ciências da Natureza e sua Contribuição para a Educação Integral	93
4.2. Práticas Docentes e o Processo de Ensino e Aprendizagem das Ciências Naturais	96
5. CIÊNCIAS HUMANAS COMO ÁREA DE CONHECIMENTO.....	102
5.1. Geografia	105
5.2. História	111
5.2.1. Competências Específicas de História para o Ensino Fundamental.....	112
5.2.2. Articulando Espaço, História e o Sagrado em Mato Grosso	117
5.2.3. O que é Patrimônio Cultural Material ou Patrimônio Histórico?	117
5.3. Ensino Religioso.....	118
5.3.1. Possibilidades para o Ensino Religioso.....	120
5.3.2. A Organização dos Objetos de Conhecimento	121
6. A TRANSIÇÃO PARA OS ANOS FINAIS.....	123
6.1. Aspectos relacionados à Transição entre Anos Iniciais e Anos Finais	124
REFERÊNCIAS	127
APÊNDICE.....	127
Créditos Institucionais e Ficha Técnica	

Fonte: MATO GROSSO (2018)

Cada componente curricular apresenta concepções de ensino, pressupostos teóricos que foram disputados já no processo de elaboração dos documentos, envolvendo os elaboradores dos documentos da política, em geral, como professores da rede estadual e municipal de ensino, formadores dos Cefapros que tiveram acesso ao material em fase de elaboração, Assessorias Pedagógicas, Técnicos da Seduc e demais pessoas que fizeram parte da construção do documento. Chamo atenção para este processo de disputas, porque o fato de um documento ter sido escrito não encerra o jogo de diferenças, não encerra as divergências e conflitos nas interpretações. Posto isso, entendo que o currículo enquanto prática de significação, como um texto lido-interpretado, depende e resulta de articulações discursivas (LOPES, 2015) e quando ele é pensado como um documento restritivo a ser implementado, é ignorado que essas articulações discursivas se fazem a todo momento na discussão do texto que tenta representá-lo. Como Lopes esclarece,

Apostar em um enfoque discursivo que constitui a realidade tal como a compreendemos significa também estar constantemente negociando com uma série de tradições, de registros estruturados com e pelos quais somos/ fomos formados, admitir os deslizamentos em outras direções, recriando esses mesmos registros. É conceber que o poder está implicado em todas as dimensões de conhecimento e de razão. (LOPES, 2015, p. 449-450).

O enfoque discursivo nos leva a questionar a precisão sugerida por políticas como a representada pelo DRC seguindo a BNCC e, assim, a realização das competências como a formação plena dos sujeitos, tão meticulosamente delineada. Também nos leva a questionar a

ideia de que haja consensos em torno do suposto estabelecido, entendendo que a enunciação do consenso é um ato de poder que se manifesta como um bloqueio da diferença, seja nas cobranças de planejamento, seja na afirmação de que o DRC e a BNCC são os melhores currículos, seja nos processos de avaliação dos comportamentos-desempenhos esperados.

No documento *Concepções para a Educação Básica* (MATO GROSSO, 2018), a noção instrumental de desenvolvimento curricular também é assumida seguindo justificativa idêntica à BNCC (em consonância com a LDB), que

[...] estabelece a relação entre o que é básico-comum e o que é diverso em matéria curricular: as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos”, para atender às especificidades regionais e locais. [...] os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências” e “orientam a definição das aprendizagens essenciais, e não apenas dos conteúdos mínimos a ser ensinados (BRASIL, 2017, p. 11). (grifos do documento).

A noção instrumental de desenvolvimento curricular, como vim chamando a atenção até aqui, significa o currículo apenas como aquilo o que a escola faz em termos de organização e desenvolvimento do trabalho prático, a prática em si, ainda que se chame a atenção para o quanto essa prática é complexa, multifacetada. Em outras passagens da Base, reitera-se novamente “a importância em considerar que os documentos curriculares são direcionadores e articuladores e não o currículo em si.” (p. 12), afirmando-se novamente que “Os currículos são produzidos, significados e ressignificados nas práticas sociais vivenciadas no contexto diário das escolas, sendo os documentos de referências curriculares elementos para tal produção.”. Ainda assim, a indicação de códigos alfanuméricos para os objetos de conhecimento na BNCC indica que essa interpretação pode até ocorrer, mas se não se enquadrar no disposto significará não aprendizagens e não ensino.

Lopes e Macedo (2011, p. 141) pontuam que a prática, dimensão amplamente detalhada nas tradições educacionais, sempre esteve “no horizonte do eficientismo ou de modelos curriculares vinculados à racionalidade tyleriana”, pois o “mundo concreto” é sempre a fonte última para a definição das metas e dos objetivos educacionais, principalmente o mundo do trabalho em que ser competente é ordem que se repete há muito tempo.

Concordo com as autoras ao afirmarem que, embora esse mundo concreto seja anunciado a todo o tempo como algo que deve ser considerado pelos professores em seu trabalho, a hegemonia da racionalidade tyleriana nesta definição do que é currículo é caracterizada “pelo desprezo do que ocorre nas escolas, pela prática cotidiana dos sujeitos” (*Ibidem*), como práticas singulares, como interpretações diferenciais. O fato de a política

estadual seguir a BNCC na concepção de que o currículo é o que se faz na escola (a ação) a partir do direcionamento do que é essencial e melhor já demonstra o desprezo pela capacidade dos professores como produtores de currículos não determinados de fora da escola. Por isso penso que as afirmações de que a educação é complexa e multifacetada nestes documentos prescritivos cumpram apenas o efeito de legitimar o controle, produzindo a identificação daqueles que pensam a educação deste modo, mas que não problematizam o controle como interdição da diferença (MACEDO, 2014).

Sobre a concepção de ensino em Matemática (metodologia de ensino) no DRC, certa ideia de autonomia também é suscitada, mas com uma recomendação. Este enfatiza que embora as escolas, a partir do PPP, tenham autonomia de adotar uma perspectiva de ensino que se adeque à sua realidade, há uma sugestão de três tendências em Educação Matemática contidas no referido documento que são a Etnomatemática, Modelagem Matemática e Resolução de Problemas. Como o DRC (MATO GROSSO, 2018) explica, a Etnomatemática tem como seu precursor e idealizador, no Brasil, Ubiratan D’Ambrósio. O termo surgiu nos anos 70, num movimento na área que buscava aproximar o ensino da matemática à realidade sociocultural dos estudantes e, ao mesmo tempo, rebater as críticas ao ‘ensino tradicional’ da matemática. Já a modelagem matemática, segundo Bassanezi (2002), pode ser definida como a arte de transformar problemas da realidade em problemas matemáticos, analisá-los e resolvê-los, interpretando suas soluções na linguagem do mundo real.

Desta forma, o DRC (MATO GROSSO, 2018, p. 227) destaca que “a modelagem matemática, além de método científico de pesquisa e estratégia de ensino, também pode ser entendida como metodologia de ensino específica da matemática. A Resolução de Problemas, por sua vez, surge como metodologia de ensino a partir dos Standards (2000), o que é reiterado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (2000). A Resolução de Problemas também é recomendada na BNCC como uma macro competência que a matemática deve assumir como sua especificidade. O termo *Standards* tem sua definição vinculada à avaliação.

Segundo Onuchic e Allevato (2004), ao final da década de 1980, o NCTM, em busca de uma nova reforma para a educação matemática, publicou: *Curriculum and evaluation standards for school mathematics*, em 1989; *Professional standards for teaching mathematics*, em 1991; e *Assessment standards for school mathematics*, em 1995. Esses *Standards* (padrões) não pretendiam prescrever, passo a passo, como trabalhar esses documentos. Ao contrário, visavam a apresentar objetivos e princípios em defesa de que as práticas curriculares, de ensino e avaliação pudessem ser examinadas. Além disso, tinham como escopo estimular políticos educacionais, pais, professores, administradores, comunidades locais e conselhos escolares a melhorar os

programas de matemática em todos os níveis educacionais. (ONUICHIC, 2013, p. 96) (grifos do autor).

Assim, o DRC para a Matemática propõe cinco **unidades** temáticas, (Números, Álgebra, Geometria, Grandezas e Medidas e Probabilidade e Estatística), como a BNCC (BRASIL, 2017). Estas são correlacionadas, orientando a formulação de habilidades a serem desenvolvidas ao longo de todo o Ensino Fundamental. São habilidades que podem receber ênfases diferentes, dependendo do ano de escolarização. É de se notar as chamadas *habilidades âncoras* que aparecem em mais de um ano, a fim de consolidar alguns *objetos do conhecimento* ao longo do Ensino Fundamental. Em diálogo com essa tradição avaliativa realista, as *habilidades* e os *objetos de conhecimento* tornam-se o assunto privilegiado da mudança educacional em Mato Grosso, que, na linha dos *Standards* norte-americanos dos anos de 1980, negam a prescrição embora concebam as práticas curriculares como práticas de realizar programas de habilidades padronizadas. Mas não é o DRC que traz esses instrumentalismos para a política curricular do estado, pois desde a política de ciclos, dos anos de 1997, os documentos indicavam o trabalho com habilidades, caracterizando os ciclos como uma política que hibridizava discursos críticos de justiça e emancipação social e discursos técnicos e comportamentais. A esse respeito, Cunha (2015), que investigou essa política em Mato Grosso, entende que a escolarização em ciclos não é projeto com princípios naturalmente democráticos, mas (ciclos é) um nome de uma articulação política discursiva contingente e precária, local, específica de bandeiras políticas em disputa no estado.

Abaixo segue um exemplo do detalhamento do quadro de habilidades e objetos do conhecimento contidos no DRC, tendo como referência a unidade temática.

Quadro 4 - Detalhamento das competências e habilidades do DRC por eixo – 6º e 7º Anos

6º ANO		7º ANO	
ÁLGEBRA			
Habilidades	Objetos de Conhecimento	Habilidades	Objetos de Conhecimento
(EF06MA14) Reconhecer que a relação de igualdade matemática não se altera ao adicionar, subtrair, multiplicar ou dividir os seus dois membros por um mesmo número e utilizar essa noção para determinar valores desconhecidos na resolução de problemas.	Propriedades da igualdade	(EF07MA13) Compreender a ideia de variável, representada por letra ou símbolo, para expressar relação entre duas grandezas, diferenciando-a da ideia de incógnita.	Linguagem algébrica: variável e incógnita
(EF06MA15) Resolver e elaborar problemas que envolvam a partilha de uma quantidade em duas partes desiguais, envolvendo relações aditivas e multiplicativas, bem como a razão entre as partes e entre uma das partes e o todo.	Problemas que tratam da partição de um todo em duas partes desiguais, envolvendo razões entre as partes e entre uma das partes e o todo	(EF07MA14) Classificar sequências em recursivas e não recursivas, reconhecendo que o conceito de recursão está presente não apenas na matemática, mas também nas artes e na literatura.	Linguagem algébrica: variável e incógnita

Fonte: MATO GROSSO, 2018

Quadro 5 - Detalhamento das competências e habilidades do DRC por eixo - 8º e 9º Anos

8º ANO		9º ANO	
GEOMETRIA			
Habilidades	Objetos de Conhecimento	Habilidades	Objetos de Conhecimento
(EF08MA14) Demonstrar propriedades de quadriláteros por meio da identificação da congruência de triângulos.	Congruência de triângulos e demonstrações de propriedades de quadriláteros	(EF09MA10) Demonstrar relações simples entre os ângulos formados por retas paralelas cortadas por uma transversal.	Demonstrações de relações entre os ângulos formados por retas paralelas intersectadas por uma transversal
(EF08MA15) Construir, utilizando instrumentos de desenho ou softwares de geometria dinâmica, mediatriz, bissetriz, ângulos de 90°, 60°, 45° e 30° e polígonos regulares.	Construções geométricas: ângulos de 90°, 60°, 45° e 30° e polígonos regulares	(EF09MA11) Resolver problemas por meio do estabelecimento de relações entre arcos, ângulos centrais e ângulos inscritos na circunferência, fazendo uso, inclusive, de softwares de geometria dinâmica.	Relações entre arcos e ângulos na circunferência de um círculo
(EF08MA16) Descrever, por escrito e por meio de um fluxograma, um algoritmo para a construção de um hexágono regular de qualquer área, a partir da medida do ângulo central e da utilização de esquadros e compasso.	Construções geométricas: ângulos de 90°, 60°, 45° e 30° e polígonos regulares	(EF09MA12) Reconhecer as condições necessárias e suficientes para que dois triângulos sejam semelhantes.	Semelhança de triângulos

Fonte: MATO GROSSO, 2018

Diante disso, tendo provisoriamente hegemonizado uma racionalidade instrumental pela expulsão das diferenças (do diferir) do caráter imprevisto da educação, como explica Macedo (2014), a política curricular em Mato Grosso não é, de todo, diferente do que se processa em nível nacional em termos de desejo de controlar a produção das diferenças, de racionalizar o que não pode ser racionalidade e, talvez, isso explique que a hegemonia de uma base comum no país como sentido curricular (busca de unicidade) vem sendo processada por uma articulação política que, como explica Macedo (2014) se trata de uma racionalidade que visa excluir da

educação a dimensão do imponderável, a dimensão do político, como disse acima. O imponderável que o racionalismo político tenta apagar é a alteridade, a vinda do outro como porvir inesperado, não antecipado pela prescrição. A prescrição não impede a vinda do outro, mas a torna indesejável, favorecendo a normatividade que poderia nos permitir educar no pluralismo, mas que leva a normalizar.

A tentativa de fixar o que seja o melhor para a escola vem sendo uma constante e tem espaço e força nas tradições modernas associadas ao progresso e que significam a educação pelo aprimoramento/melhora, como salvação. Há no imaginário dos elaboradores da política – e de muitos pesquisadores e docentes – que o consenso será de uma ordem dada, até mesmo porque objetivos, conhecimentos, habilidades e competências e identidades a serem formados/as são entendidos por meio de uma correspondência dada e só se espera que isso seja aceito pelos professores para que a escola tenha qualidade. Reitero que “a política é da ordem do acontecimento, remete a uma ética que não pode ser definida a priori e de uma vez por todas.” (LOPES, 2015, p. 448). Nessa linha de raciocínio, os elaboradores de políticas curriculares racionalistas,

Em vez de promoverem um debate sobre as diferentes opções curriculares postas em jogo, suas finalidades e os sentidos que produzem, continuam operando com a ideia de conhecimento para todos, de distribuição igualitária de saberes garantidores da qualidade como se houvesse um conhecimento universal a ser salvaguardado. (LOPES, 2012, p. 713 *apud* MATHEUS; LOPES, 2012).

Também acrescento que parece acreditar em uma identidade universal como resultado deste conhecimento, o que justifica as avaliações e tudo o mais. Ainda sobre a política aventada pelos documentos de currículo em Mato Grosso, ela se processa num campo em quem não há uma verdade absoluta da representação, pois quando um texto político chega em todas as escolas que compõem a rede estadual de ensino, ele já foi significado/interpretado outras vezes e continuará sendo significado/interpretado inúmeras vezes. Assim, vale dizer que não há verdade da representação para nenhuma política, sendo problemática, reforço, a ideia de uma política precisa ser implementada. Aquilo que parece ser sedimentado por um guia que tenta ordenar a prática docente é apenas uma fixação provisória, uma violenta tentativa de controlar a significação do que seja educar. “Lá” no espaço-tempo escolar “[...] há uma luta entre representações provisórias, precárias, limitadas e passíveis de serem traduzidas contingencialmente” (LOPES, 2012, p. 712), mas não apenas “lá” para onde se destinam tais políticas como textos escritos a serem “implementados”, pois o âmbito da elaboração do texto

político também não conta com o sentido pleno da linguagem, ele também é precário e permanentemente afetado pela tradução. O âmbito da elaboração não é quem detém a verdade a política.

A representação aqui quer dizer sobre o fato de se pretender que uma dada política represente o que supostamente os professores precisam para exercerem sua profissão, que deixa de ser educar e é reduzida a ensinar e aprender. “Sujeitos emancipados seriam capazes de expressar plenamente suas reivindicações e poderiam satisfazê-las por intermédio da transparência dessas demandas no espaço de representação.” (*Ibidem*, p. 708). A representação nada mais é que um discurso na tentativa de definir o outro, o discurso sempre como movimento de fixação, legitimação, tentativa de controlar a significação que sempre falha. Portanto, essas representações são sempre precárias e contingentes, pois não há como definir um sujeito por identidade plena e nem tampouco a política será a representação fidedigna do que se pode e deve fazer por meio da atuação docente para se formar um sujeito tal.

Outra questão que aponto é que foco reiterado no ensinar e no aprender não é uma necessidade natural da atual sociedade, mas aquilo que contingencialmente se passa a exigir da escola num mundo em que o conhecimento é transformado em propriedade ou posse para garantir o emprego ou emancipação ou a cidadania (MACEDO, 2017). Essa política dada a priori (DRC) é tida como um deslocamento, carecendo sempre de novas articulações e novas identidades (LOPES, 2012). Lopes (2012) enfatiza que mesmo isso acontecendo, não significa que não seja uma representação democrática, portanto é necessário “[...] considerar a representação como um terreno precário, uma luta identitária constante.” (*Ibidem*, p. 708).

Assim, na política curricular do estado de Mato Grosso, embora se tente fixar o que seja o melhor conteúdo, o melhor planejamento a ser seguido para a formação da identidade desejada, isso que está sendo apresentado como “melhor” será sempre interpelado pelas múltiplas interpretações em curso, pelos múltiplos significados produzidos na experiência incontida de professores e estudantes, gestores, especialistas da SEDUC, não sendo fechada nunca uma unidade política (um texto prescrito) que será a garantia que trará o melhor aprendizado ou o melhor resultado para as escolas. Reitero que, embora a política curricular em Mato Grosso seja defendida como democrática, participativa, uma política só

[...] pode ser considerada democrática, na medida em que o lugar do poder (o universal) é compreendido como vazio, cabendo a constante negociação em relação a qual particular ocupará esse vazio, provisória e contingencialmente, encarnando o universal e ao mesmo tempo subvertendo sua característica particular. (LOPES, 2012, p. 708-709).

Para concluir esta seção é importante também destacar que a defesa de um vazio normativo, como Lopes (2015) vem discutindo, significa tanto a abertura à negociação que leva a pensar o currículo como prática de significação sobre o que é educar, que não exclui o outro, a alteridade, aquilo e aquele/a que é desconhecido e inesperado (o imponderável), como também uma rejeição da ideia de conhecimento e base universal. Se a normatividade curricular exclui a alteridade como inesperado, a ideia de um conhecimento comum/universal somente pode ser sustentada ao ocultar inúmeras exclusões sob termos como melhor conhecimento, conhecimento comum ou essencial, conhecimento para todos. Como Lopes e Macedo (2011) afirmam, todo universal não é mais que um particular que se hegemoneizou, portanto, a defesa de um conhecimento essencial, de um currículo universal, é um ato de poder que exclui a diferença.

Poderia, ainda, apostar numa lógica relativista em nome da produção da interpretação diferencial sempre possível de todo texto político, mas este caminho é o da irresponsabilidade política. Ainda que todo texto seja permanentemente traduzido, que nunca há um controle total sobre a educação, as tentativas de controlar a significação limitam nossa compreensão do que seja educar e produz efeitos em quem somos e em como atuamos como professores (MACEDO, MULLER, 2018).

5.2 Sentidos de currículo entre os professores de matemática: a produção curricular para e sob e além dos documentos curriculares

Nesta seção discuto alguns sentidos de currículo na política curricular entre os professores de Matemática que atuam em escolas da rede estadual de ensino, ao mesmo tempo em que busco caracterizar dimensões do trabalho educativo de professores de matemática não considerados pela política oficial. Ao trabalhar com a perspectiva autobiográfica, lembro a importante reflexão de Miller (2014) ao afirmar que:

[...] teorizar o currículo como autobiografia pode oferecer algumas formas particulares de interpretar e interrogar as tentativas de entender a natureza da própria experiência educacional, particularmente quando essas são afetadas pelas atuais manifestações da cultura do teste. (p. 2043).

Após discutir políticas que produzem um contexto similar ao destacado por Miller (2014), em que a cultura da testagem é privilegiada com a prescrição curricular e os sentidos de qualidade da educação como conhecimentos aprendidos e verificáveis, foco o trabalho nas

narrativas docentes ainda buscando compreender sentidos da política curricular. Assim, tento acompanhar Macedo e Ranniery (2018, p. 741) que propõem “[...] pensar políticas públicas em currículo a partir de uma ideia de público comprometida com a contingência, a multiplicidade, o local, enfim, a vida das pessoas envolvidas na experiência educacional”, como já destaquei. Concordando com esses autores (MILLER, 2014; MACEDO; RANNIERY, 2018), discutirei aspectos da experiência educacional a partir das narrativas, mas não com o objetivo de explicar a política a partir da história de vida de cada professor. Concordo com Cunha e Salles (2020), que afirmam:

Estamos longe de defender a experiência como um ser ou estar na educação e/ou no currículo (uma prática discursiva) dotado de transparência; longe de supor que o texto da pesquisa transporta a experiência por simplesmente pesquisarmos em escolas com os professores e professoras. Não é uma crença no acesso direto a uma evidência que nos faz pesquisar currículo via narrativas autobiográficas, senão a possibilidade mesma de complicar ou de assumir como complexa (precária, talvez seja o melhor termo) essa dimensão da experiência (inefável) como relação à alteridade, relação a uma heterogeneidade intransponível que arromba o signo e da qual ele vive. (p. 12).

Assim sendo, não discutirei as narrativas individualmente, mas partindo de algumas questões que escolhi das entrevistas. Foram entrevistados 4 professores da rede estadual de educação do município de Rondonópolis, sendo duas professoras de uma mesma escola localizada na região central da cidade, porém com públicos bastante diversificados. Essa escola da região central ainda carece de estruturas físicas adequadas ao seu alunado. Outro fator a se considerar é a rotatividade dos alunos, o que têm dificultado um trabalho mais profícuo, segundo a fala das professoras entrevistadas. A outra professora entrevistada, a terceira, é também de uma escola na região central, no entanto, o público dessa escola é, majoritariamente, de alunos oriundos de famílias da classe média. Não à toa, essa escola dispõe de uma estrutura bem aconchegante para quem a frequenta. Já o último professor entrevistado, o quarto, é lotado em uma escola de bairro periférico, que recebe alunos de várias classes sociais. Há um diferencial também na estrutura física dessa escola, que conta com condições físicas mais adequadas ao trabalho dos professores e ao estudo.

Para o início das análises, organizei um quadro (Quadro 6) com o perfil dos docentes entrevistados, adiantando um pouco da carreira, da formação, do tempo na rede, e assim por diante, com informações de caracterização geral. Embora apresente este quadro, considero os sujeitos entrevistados como sujeitos de relações (MACEDO; MILLER, 2018), que estão sempre

imersos em um emaranhado de condições de trabalho e de vida. Macedo e Miller (2018), ao discutirem a noção de sujeito relacional, chamam a atenção para como, nas políticas, os sujeitos da experiência produzem uma gama de modos de ser e agir na docência, que têm a ver com seus envolvimento de vida, formação etc., mas também com a dimensão do incognoscível. Atuam num campo sempre conflituoso, significando e sendo significados pelo que é exigido deles, pelas expectativas sociais em torno da escola etc.

Para resguardar a identidade dos professores, criei nomes fictícios, de acordo com os protocolos de pesquisa aprovados pelo Conselho de Ética em Pesquisa (CEP/UFMT). Assim, aos docentes participantes da pesquisa atribuí nomes de matemáticos(as) que se destacaram no século XX por contribuírem com teorias que até hoje constituem importantes referências (e disputas) no campo de estudos da matemática. No Quadro 6, a seguir, apresento tais nomes e demais informações de caracterização inicial dos participantes.

Quadro 6 – Perfil dos docentes pesquisados

Nome	Idade	Tipo de vínculo de trabalho	Tempo de atuação na docência	Tempo de atuação na escola	Instituição de formação	Pós-Graduação
Emmy Noether ⁴⁷	33	Efetiva	12 anos	4 anos	Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT/CUR)	Mestranda no PROFMAT
Katherine Johnson ⁴⁸	36	Efetiva	17 anos	5 anos	Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT/CUR)	Especialização em Educação Matemática
Ubiratan D'Ambrosio ⁴⁹	41	Efetivo	19 anos	8 anos	Universidade Católica de Goiás (UCG)	Especialização em

⁴⁷ **Amalie Emmy Noether** (Erlangen, Baviera, Alemanha, 23 de março de 1882 – Bryn Mawr, Pensilvânia, Estados Unidos, 14 de abril de 1935) foi uma matemática alemã, conhecida pelas suas contribuições de fundamental importância aos campos de física teórica e álgebra abstrata. Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Emmy_Noether Acesso em: 18 jul. 2020.

⁴⁸ **Katherine Coleman Goble Johnson** (White Sulphur Springs, 26 de agosto de 1918 – 24 de fevereiro de 2020) foi uma matemática, física e cientista espacial norte-americana. Ela fez contribuições fundamentais para a aeronáutica e exploração espacial dos Estados Unidos, em especial em aplicações da computação na NASA. Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Katherine_Johnson Acesso em: 18 jul. 2020.

⁴⁹ **Ubiratan D'Ambrosio** (São Paulo, 8 de dezembro de 1932) é um matemático e professor universitário brasileiro. Doutor em Matemática, é um teórico da educação matemática e um dos pioneiros no

Elza Furtado Gomide⁵⁰	45	Interina	12 anos	2 anos	Centro Universitário de Várzea Grande (Univag)	Métodos e Técnicas de Ensino
						Especialização em Alfabetização das séries iniciais

Fonte: Elaborado pelo autor.

De acordo com as características inicialmente apresentadas, todas as professoras e o professor são experientes e apenas Elza não possui vínculo efetivo na rede estadual. Dois são formados em instituições públicas (Emmy e Katherine) e dois em instituições privadas (Ubiratan e Elza). Todos atuam numa mesma escola há, pelo menos, dois anos, como também estão inseridos no cenário de produção das políticas curriculares mais recentes, o que faz de cada uma/um importante para esta pesquisa.

Para a realização das entrevistas, dispus de um questionário temático, por mim elaborado com a finalidade de que servisse como um roteiro para a conversa com cada professor/a. Assim, a entrevista semiestruturada foi pautada nas seguintes temáticas: Formação, Experiência Profissional, Prática Educativa/Educação Matemática, Proposta Educativa da Escola e Política Educacional. Dessa forma, na primeira e na segunda entrevista, feitas com as professoras Katherine Johnson e Elza Gomide, foram utilizados o primeiro roteiro, com 60 questões. No entanto, para facilitar o trabalho das análises, reduzi para 36 questões para entrevistar os professores Ubiratan e Emmy. Dentre todas as questões, selecionei as que considerei mais pertinentes como recorte para a pesquisa, ou seja, as que davam mais ênfase à produção curricular e sentidos de currículo.

As entrevistas foram realizadas em locais diferentes, de acordo a disponibilidade de cada entrevistado. A professora Katherine Johnson foi entrevistada na escola em que atua; já a professora Emmy Noether foi entrevistada no Shopping da cidade, tendo em vista que ela preferiu este local, por ser mais descontraído e perto da sua residência. Já quanto ao professor Ubiratan D'Ambrosio, fui até a escola em que ele atua e lá foi realizada a entrevista, também a

estudo da etnomatemática. Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Ubiratan_D%27Ambrosio Acesso em: 18 jul. 2020.

⁵⁰ **Elza Furtado Gomide** (São Paulo, 20 de agosto de 1925 - São Paulo, 26 de outubro de 2013) foi uma matemática brasileira, primeira doutora em Matemática pela Universidade de São Paulo, em 1950, e a segunda no Brasil. Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Elza_Furtado_Gomide Acesso em: 18 jul. 2020.

seu pedido. A professora Elza Gomide teve dois momentos de entrevista; um foi no Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (CEFAPRO) e, para finalizar, fui convidado por ela a ir até a sua casa para então concluir o processo de entrevista.

O clima das entrevistas foi bem tranquilo, tendo em vista que antes de iniciar esse percurso dos levantamentos de dados havia enviado os documentos protocolares do Comitê de Ética em Pesquisa da universidade Federal de Mato Grosso aos professores para leitura, de forma que os entrevistados tivessem ciência de como seria a condução das entrevistas, bem como seu direito de responder ou não as questões, alterar as respostas posteriormente e mesmo desistir da pesquisa. Todos os documentos para resguardar a integridade dos participantes na pesquisa foram enviados via e-mail.

As transcrições foram feitas por mim e por uma pessoa especializada em transcrição, pois achei viável contar com uma ajuda, dada a urgência para começar as análises. Uma coisa que considero ser importante destacar é que em 2019, a rede estadual de ensino em Mato Grosso teve aproximadamente 75 dias de greve, o que dificultou o acesso aos professores e, concomitante a isso, uma demora na transcrição das entrevistas.

Para a discussão que passo agora a apresentar, trarei pontos da entrevista que avalio como mais significativos neste momento – para mim – de cada uma, mas há muitos detalhes sobre a atuação das professoras e do professor que pretendo discutir noutros trabalhos no futuro próximo. Assim, fiz uma escolha e vou apresentar algumas das temáticas (não todas) e algumas das questões de cada temática visando, neste momento, dar conta dos objetivos da pesquisa.

Assumindo com a Teoria do Discurso para a discussão da política, estou entendendo que discurso é o terreno primário no qual a realidade se constitui, segundo Laclau (2015). O autor tem como pressuposto a ideia de que “a linguagem é constituidora da realidade e, portanto, ela só existe dentro de um discurso que a torna possível.” (FERREIRA, 2011, p. 13). Iniciei as entrevistas a partir do Eixo I **Formação** (em que contemplei uma conversa sobre a formação inicial, a formação continuada, a escolha da profissão, expectativas e críticas, formação continuada na escola/finalidade e vinculação com a prática). As professoras Katherine Johnson e Emmy Noether, ao enfatizarem sobre as suas primeiras experiências com a Educação, lembram o seguinte:

Você podia lecionar sem ser graduada na área. No segundo ano de graduação ela disse que não conseguia serviço, no entanto contou ponto e não conseguiu por conta também da idade. Conta também que deixou o currículo dela em São José do Povo a conselho da tia. Começou a carreira em turmas modulares. Deu aula um ano. Ela conta que não gostava de ir para outra cidade dar aula,

ia mesmo por conta do salário. No outro ano, conseguiu aula na escola Adolfo e segundo ela, as coisas foram se ajeitando e ela não ficou mais sem aulas. (KATHERINE JOHNSON, 2019, p. 01).

Eu sou formada já tem 12 anos, e eu escolhi matemática por uma falta de opção, sinceramente. Eu queria fazer medicina veterinária, só que não tinha como. Meus pais não tinham como me manter em Cuiabá, e eu sempre fui apaixonada em matemática. Meus professores me motivaram, na verdade. Eu não sei se você chegou a conhecer, eu não sei se posso citar nomes, mas o Ezequiel e a Joceli foram as minhas inspirações, assim, em matemática. (EMMY NOETHER, 2019, p. 01).

Já o professor Ubiratan relata seus primeiros passos na docência ao elucidar sobre suas experiências a partir da entrada na graduação, que foi o seguinte:

Bom, eu entrei na faculdade no ano de 2000 lá em Goiânia. É! Sou formado na UCG, hoje é PUC, né? E sou tanto licenciado quanto bacharel. O que me levou a fazer matemática devido eu ter um gosto pelas exatas, por matemática; de sempre estar ajudando, ensinando alguém. Dei aula em Goiânia 6 anos.
- Lá no Estado de Goiás, na época em que eu estava fazendo faculdade, você, com seis meses de faculdade, você já pode dar aula no estado. O Estado pagava minha faculdade e em troca você dava aula num colegiado de uma faculdade; Ensino Fundamental II. (UBIRATAN D'AMBROSIO, p. 01).

A professora Elza Gomide se expressa acerca da sua experiência inicial da seguinte forma:

“Olha, quando eu comecei, eu era contadora, aí eu resolvi fazer matemática por causa dos meus tios, e uma turma de primos e amigos que ia fazer matemática na UNIVAG, quando ela veio para cá. Aí, eu resolvi fazer porque complementava contabilidade. Não ia ser professora. Você lembra que desde o começo... que estudou comigo, sabe, que desde o começo eu não ia ser professora, eu só queria o curso para conhecimento mais da contabilidade, facilidade. Mas aí eu fui convidada, igual eu te expliquei, por uma escola, para trabalhar e era pra ficar uma semana, fiquei seis meses nessa escola. Fiquei mais, né? Mais seis meses assim, né? (ELZA GOMIDE, 2019, p. 01).”

Ao abordar sobre a formação inicial de cada docente, as experiências de ingresso na profissão e formas de atuar na educação básica, são destacadas as “escolhas” não previstas pela docência, não planejadas, mas contingentes, circunstanciais. Os modos de agir são bastante distintos em termos de como e do porquê escolheram ser professor/a de matemática. Assim, compreendo, pelo viés da TD, que ser professor não é algo relacionado a uma história linear de vida. O que quer que vá sendo significado como ser professor, “esta fixação será sempre contingente e provisória e se realizará a partir de determinadas condições específicas.” (SOUZA, 2019, p. 74). Isso inclui também a escolha da profissão e o modo de atuação, ou seja,

eles não são determinados por uma consciência, uma racionalidade, mas atravessados e produzidos por contingências em determinados contextos.

Sobre a experiência docente num viés autobiográfico, as narrativas são destacadas como “[...] histórias de vida, conversas e escritos pessoais.” (CHAVES; MORI, 2019, p. 117). A narrativa autobiográfica “[...] convida à reflexão e requer do pesquisador o exame do contexto [...]”. (*Ibidem*). Isso ajuda a não construir histórias romantizadas da docência (MILLER, 2014). Nas narrativas que trago acima, a “escolha” da profissão demarca um distanciamento da ideia de ser professor, em alguns casos, porque se tem um dom ou porque se quer contribuir criticamente com a emancipação dos estudantes. São professores pela falta de oportunidade de estudar outro curso de graduação com o qual sonharam, por ter escutado alguém da família, por ter vivido a experiência da docência na graduação ou por ter ido buscar mais formação em matemática, por contingências muito específicas.

Ainda sobre o eixo formação, este foi composto por 4 perguntas abordando questões da profissão, as expectativas da formação inicial e também aspectos relacionados à formação continuada. Em relação à formação inicial, os professores pontuaram:

O que eu achei como ponto negativo foi um monte de conteúdos, muitas disciplinas que não são voltadas para trabalhar em sala de aula. Sinceramente, até hoje eu nunca vi utilidade. Tem coisas que eu ficava imaginando: meu Deus! Para que isso? (KATHERINE JOHNSON, 2019, p. 01).

Não foi como eu imaginava não. A parte de matemática, em específico, foi superior ao que eu imaginava. A parte de metodologia deixou a desejar, porque a hora que eu fui para a sala de aula fez falta, fez muita falta... fez muita falta. Eu não consegui... no começo, eu precisei de ajuda mesmo. Eu tive que pedir socorro para os colegas mais velhos porque eu não sabia lidar com a escola e com os alunos. Eu sabia matemática, mas eu não sabia lidar com a estrutura. Então nesse ponto, eu acho que faltou, a formação faltou. Eu acho ela extremamente superficial e falha. Particularmente, para mim, ela não agrega. Porque o que eu vejo ali: pessoas apáticas, desanimadas no que estão fazendo, tentando passar o que nem elas sabem. É o que eu vejo. (EMMY NOETHER, 2019, p. 03 e 04).

Bom, assim, como eu imaginava? Não. Quando você faz uma faculdade de Matemática, o que você aprende lá na faculdade é bem mais profundo do que você vai aplicar aqui fora. Então, assim, eu penso que uma faculdade de matemática tem que orientar mais didaticamente, tem que ter bem mais prática do que teoria. Lá dentro você aprende de uma forma e aqui fora é diferente; você acaba tendo esse choque de realidades. Eu creio que muitos acabam desistindo da profissão devido a isso. (UBIRATAN D’AMBROSIO, 2019, p. 01).

Eu acho que foi assim... era um curso para dar aula mesmo. Então, eu acho assim, tive alguma dificuldade, porque, como eu já estava trabalhando, então,

quando eu podia, eu tirava algumas dúvidas com os professores mesmo, no particular, né? Então, assim, eu acho que o meu curso foi bem preparado mesmo. Para atuar em sala, na área minha, né, de matemática? (ELZA GOMIDE, p. 01 e 02).

Cada um tem uma percepção sobre a formação inicial, mas há pontos de aproximação. A queixa de que a formação inicial ainda se preocupa com conhecimento/conteúdos que jamais serão trabalhados na escola é um dos pontos de divergência, enquanto a questão de enfatizar em didáticas para atuação na educação básica é um ponto reiterado. Para a professora Elza Gomide, o curso a preparou para atuação em sala de aula. O modelo de formação inicial do licenciando moldado pela perspectiva da formação bacharelada é uma das reclamações da professora Emmy, que procurou superar a lacuna da formação inicial com os colegas experientes na escola.

A quantidade de conteúdos e o fato de que se ensina muitas coisas que parecem não ter sentido para a escola também aparecem, nos fazendo pensar nesta lógica conteudista que não foi inventada pelas políticas curriculares atuais para a educação básica. Os professores reconhecem que a escola e as questões da educação não constavam na formação inicial para a docência em matemática e isso foi, para a maioria, motivo de angústia e de busca sobre como trabalhar.

Interessa dizer como o conteudismo no ensino superior, nas áreas específicas de conhecimento e na educação básica, exclui a discussão sobre o que é educar. “Para que isso?” (KATHERINE JOHNSON, 2019, p. 01) é uma pergunta que não apenas revela o conteudismo, ainda que eles reconheçam que houve discussões aprofundadas sobre a matemática, mas que também demonstra certo desprezo pela educação. Ao longo das conversas tidas com os docentes entrevistados, reitero que os deslocamentos de sentidos vão sendo produzidos sobre os sentidos da formação inicial, o que estudaram e como algumas coisas não fizeram sentido.

Essa formação essencialista, um professor moldado para um fazer específico de acordo a contingência, impossível de ser alcançada é percebida durante as entrevistas. Pelo percebido, espera-se que o professor seja formado para uma atuação em que dará certo, que mediará conhecimentos de forma a se obter sucesso no ensino e consequentemente na aprendizagem. Desse modo,

Qualquer projeto de formação torna-se impossível, qualquer política está fada ao fracasso, porque a formação será sempre diferente da prevista/planejada, porque qualquer discurso será sempre diferente da prevista/planejada, porque qualquer discurso político só se dissemina se estiver aberto a ser traduzido e

suplementado e assim ter seus sentidos modificados, seu projeto de sentido unívoco fracassado. (MACEDO *apud* SISCAR, 2015, p. 494).

A respeito da formação continuada, dois professores dizem ser importante para rever a prática educativa, porém a professora Emmy Noether e Katherine Johnson se contrapõem ao dizerem que para a sua atuação em sala de aula ela nada agrega. A professora Katherine reitera que em 2019 a formação continuada teve maior utilidade para a sua prática, e que em anos anteriores pouco contribuía.

Vale ressaltar que em Mato Grosso existe uma política de Estado desde 2010 a respeito da formação continuada, tendo em vista que, os professores possuem 4 horas do seu planejamento para esta formação. A Seduc/MT, juntamente com a Superintendência de Formação, elaboram um orientativo anualmente, delimitando o contexto da formação continuada e como ela deve se reverberar na escola. Esse orientativo é encaminhado para as escolas e para as 15 unidades dos Cefapros no estado e a partir daí os professores Formadores que atuam nestes Centros ficam responsáveis por acompanhar os desdobramentos da formação continuada nas escolas que são de responsabilidades dos coordenadores pedagógicos a condução desse processo com o auxílio dos professores Formadores.

Vejamos os excertos abaixo a respeito do pensamento dos docentes sobre a formação continuada:

Participo, a gente faz estudos de textos, depois faz explanação, depois todos fazem... tipo seminário, com exposição, onde todos colocam suas ideias.

Você tem alguma crítica? (Pergunta do entrevistador) Ela tem ajudado, esse ano tá melhor, ano passado eu não posso falar, pois eu estava de licença, mas esse ano está melhor, pois os outros anos eu não via muita utilidade. Sobre a intervenção pedagógica ainda não chegamos para ver o que pode ser feito. (KATHERINE JOHNSON, 2019, p. 01 e 02).

A minha visão é essa. Então, não agrega. Então, eu acabo estudando por fora, porque o tempo que eu estou ali, ele acaba não sendo produtivo. Eu não sei se é o formato como ela é posta na escola onde eu trabalho, que tem um turno só, é aquele horário para todo mundo, não tem uma divisão de grupo, alguma coisa assim. Então, acaba que eu estudo fora, e não ali naquele tempo que era destinado para isso. (EMMY NOETHER, 2019, p. 03 e 04).

Certeza, contribui. Professor tem que sempre estar atualizando e sempre modificando sua maneira de ensinar né? Até porque são realidades diferentes, o que você aplica numa determinada sala de aula, na outra sala de aula, a mesma turma/série, vamos dizer assim, são realidades diferentes. A gente tem que ter sempre esse jogo de cintura e que vai fazer a gente ter esse jogo, são justamente essas formações continuadas né? É você melhorar sua didática, melhorar seu conhecimento, você aprimorar seu conhecimento e sempre estar buscando. Contribui 100%. (UBIRATAN D'AMBROSIO, 2019, p. 01).

Sim, eu participo de todas. Desde quando eu comecei o meu campo de trabalho, eu nunca faltei. Eu acho que ela é muito importante, porque ela ajuda muito a gente tirar dúvidas das coisas da gente. Porque não é fácil entrar numa sala de aula homogênea, né? Então, ela ajuda muito, muito mesmo. Eu acho que para mim ajuda. E eu gosto muito dos temas, quando precisa, porque é temas que a gente tem dificuldade, né? Porque a gente fica ali na prática, na prática, mas esquece que a gente tem outras teorias, né? (ELZA GOMIDE, p. 01 e 02).

Embora as políticas normativas prescrevam tanto o que o aluno deva aprender como também o professor deve fazer, coadunado com Costa e Lopes (2018, p. 304) ao abordar que “[...] toda tentativa de orientação/controlar de práticas de professores e alunos, bem como de qualquer outra identificação envolvida com o campo da educação estão em um movimento de falência ante o potencial generativo de toda significação.”. A formação continuada de professores, quando associada a essa lógica, é também uma política prescritiva, neste caso, como toda formação, um projeto impossível. (LOPES; BORGES, 2015). A escola, enquanto espaço de produção curricular, como espaço-tempo de fronteira cultural, (MACEDO, 2006), sempre afetada pelas racionalidades produzidas na política curricular, incluindo aí a formação inicial e continuada, nunca é neutra. As falas dos docentes entrevistados demonstram esse movimento para além da política prescritiva.

Na conversa sobre o ensino de matemática, sobre os desafios sobre o ensino, a busca pela sonhada “qualidade” na aprendizagem, que tem sido um imperativo da política local e nacional principalmente na disciplina de matemática, sobre a visão e relação com os alunos e também a condição do trabalho docente, centrei a discussão em pontos que mais interessam para se chamar a atenção para a produção curricular que se dá nas escolas. A professora Emmy Noether, ao abordar sobre a prática educativa no seu dia a dia, sua atuação em sala de aula, ressalta que:

Eu preciso dominar aquilo com o que eu trabalho. Eu preciso ter um conhecimento claro de matemática e de como transmitir aquilo. Mas, para além disso, eu acho imprescindível você ser provocador. Como diz Rubem Alves, você tem que ser mais provocador, porque se a pessoa não quiser, não tem Cristo que vai fazê-la aprender. Então, eu acredito que para conseguir um sucesso, eu tenho que conseguir provocar esse aluno. Eu tento fazer isso em sala de aula. Como que eu tento fazer isso? Eu trago experiências positivas com matemática externamente, por exemplo, a Obmep⁵¹. As conquistas que

⁵¹ A Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas - OBMEP é um projeto nacional dirigido às escolas públicas e privadas brasileiras, realizado pelo Instituto de Matemática Pura e Aplicada - IMPA, com o apoio da Sociedade Brasileira de Matemática – SBM, e promovida com recursos do Ministério da Educação e do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações – MCTIC.

se tem, as portas que se abrem com aquilo ali. Porque eu acho que você só abrir um livro e falar um monte de coisa, aquilo não tem significado nenhum. Não da forma como é proposto. (EMAMY NOETHER, p. 04).

A professora Katherine Johnson retrata a seguinte situação

O que é necessário? As condições de trabalho... Primeiro você tem que ter uma boa estrutura, né? Vou te dar um exemplo: aqui você tem até uma certa facilidade com materiais, porque tem escola que você pede material e não tem. Aqui não... [...] mas tem... Tem até uma certa disponibilidade, mas além disso, acho que a gente tem que estar bem preparado, sobre a questão do planejamento; eu acho muito importante. Não adianta querer chegar e fazer ali na hora. E a participação do aluno, né? Conseguir o máximo da participação dele. [...] As condições de trabalho, material, aula bem planejada. Tem aula que você consegue fazer isso, você sai realizada. Eu vejo o seguinte: tem pessoa que falam: Ah! Você não pode levar seus problemas pessoais para a sala de aula; [...] mas se você não está bem emocionalmente, não adianta, às vezes isso afeta no seu trabalho, na sua aula. (KATHERINE JOHNSON, p. 03 e 04).

O professor Ubiratan D'Ambrosio fala que é necessário

[...] um bom planejamento. Eu não consigo entrar na sala de aula sem um bom planejamento; por mais que eu sei que o planejamento é flexível, o planejamento é essencial, até para você conseguir sanar e buscar aprimorar as realidades diferentes em sala de aula, porque os alunos eles aprendem de maneira diferente, nós temos vários tipos de níveis de conhecimento em uma sala de aula. Então o planejamento é fundamental. Você vai conhecendo, às vezes você tem um, dois, três, quatro, até cinco atividades em uma sala de aula. Quem vai mostrar para mim? É o planejamento. Então, o essencial é o planejamento. (UBIRATAN D'AMBROSIO, 2019, p. 02).

Da mesma forma, a docente Elza Gomide também relata que entende ser necessário

Carisma. Se o professor bater de frente... principalmente na nossa área, matemática. Eu já percebi, porque eu venho... já tentei... como se diz? Quando a gente começa a dar aula, a gente vai tentando, vai aprendendo, né? Já entrei mais dura com o aluno, já entrei muito dócil com aluno. Então, assim, eu percebo que o aluno tem que [se] apaixonar pelo professor no sentido profissional, tá? [Se] Apaixonar pelo professor, para ele aprender a sua área. Porque quando o aluno gosta de mim, como pessoa, ele vai fazer de tudo para aprender. Isso eu já tentei. Hoje eu não tiro mais isso da minha cabeça. Primeiro é você tratar ele como um aluno... aluno, com toda a educação, carisma, para depois você ensinar ele. (ELZA GOMIDE, 2019, p. 06).

Em se tratando da atuação em sala de aula, embora perceba uma centralidade no domínio do conhecimento que gostaria de destacar como muito importante, e que via de regra esses conhecimentos permanecem sendo disputados pelas tradições no campo curricular no cotidiano de atuação do professor, há de se notar que a maioria dos entrevistados diz que para uma boa atuação em sala de aula depende do planejamento e das condições de trabalho que, aliás, são imprescindíveis. Assim, corroboro com Lopes e Macedo (2011) ao elucidar que ao longo dos anos o planejamento foi confundido com a “[...] própria noção de currículo” (p. 43) ou seja, “[...] modelos ou métodos de planejamento curricular” (*Ibidem*). Neste caso, chama a atenção na narrativa do professor Ubiratan D’Ambrosio o compromisso com o preparo para estar na sala de aula e atuar em função de cada um de seus alunos. Via de regra o significativo conteúdo marca a fala dos entrevistados, no entanto, a professora Elza Gomide ao relatar que a relação professor-aluno é fundamental, me permite enfatizar como, para os professores, a experiência de se viver uma relação afetiva professora-alunos faz parte da produção curricular ou é importantíssima para a educação.

Também as condições de trabalho são consideradas fundamentais, como o acesso a materiais para as aulas. Ao destacarem a questão das condições de trabalho, que são diferentes dependendo da escola, lembro como a política local e nacional desconsideram a questão da melhoria da qualidade da educação em relação a esse aspecto. Apenas os desempenhos dos alunos a serem verificados nos conteúdos/conhecimentos ensinados/aprendidos compõem a qualidade desejada nos discursos oficiais.

Ainda para diferenciar como penso a questão do conhecimento do professor (que destaquei acima) e também a questão do planejamento em relação às cobranças e lógicas políticas prevalentes, lembro de William Pinar (2013), que compara o professor a um músico quando define o currículo como uma conversa complicada. Trago ele aqui de forma mais demorada:

Neste sentido, eu acho a ideia de que ensinar é como tocar jazz uma boa ideia sobre o que é o trabalho do professor. No jazz parece que nada está acontecendo, mas os músicos são incrivelmente disciplinados, conhecem seus instrumentos muito bem... e eles sabem como conversar entre eles de um modo muito complexo, inventivo e espontâneo que também comunica com a audiência. Jazz também é uma conversa complicada. Entre o que se sabe e o improvisado depende-se do humor, do momento, da audiência, das pessoas com quem você está brincando ali... Mas claro que quanto mais sabemos do nosso instrumento melhores músicos e professores seremos. É o que te dá mais estofo para arriscar algo diferente, desenhar um planejamento curricular. (PINAR, 2013, p. 211).

O autor defende que a formação do professor de qualquer área não pode prescindir de uma formação que vá além de sua área de atuação e isso é muito importante para pensarmos a formação continuada também. Pinar (2013, p. 212) diz que “E, muito além da formação profissional, os professores têm que saber coisas.” e explica o seguinte:

Eu acho que é por isso que prefiro que os professores façam cursos sobre História ou Literatura e não só Educação. Não é para se tornar historiador, mas para ter chaves de entendimento, conhecer história, para usá-la para se comunicar sobre o que está acontecendo no mundo e consigo mesmo. (*Ibidem*).

Mas também foi perguntado aos professores se eles já tiveram acesso a leituras sobre Educação Matemática, uma vez que a EM é uma área de conhecimentos que estuda e procura compreender como se processa o ensino e aprendizagem em Matemática para além do domínio específico dos procedimentos de cálculo, incluindo aspectos pedagógicos e apropriação de saberes matemáticos que fazem parte da discussão no campo. (FIORENTINI; LORENZATO, 2012). A pergunta se desencadeou da seguinte forma: Em relação à Educação Matemática, se você já teve acesso à leitura de referenciais, quais as contribuições que esse campo possibilitou para que você ampliasse sua atuação enquanto professor da educação básica?

E aí eu percebi que eu consegui suavizar o olhar. Era necessário, tinha que cumprir o currículo... eu sou extremamente contra currículo, mas tinha que cumprir aquilo ali, mas eu consegui suavizar um pouco mais a rigidez na cobrança. (EMMY NOETHER, 2019, p. 05).

Eu acredito que assim, tudo que a gente lê, tudo que a gente pesquisa, você tira algo de bom. Eu vejo assim. É claro que tem leituras que a gente faz, parece que a pessoa nunca pisou em sala de aula; mas na grande maioria, eu tento tirar coisas boas. O que eu vejo assim, a questão da melhora... [...] eles nos ajudam na questão da educação tradicional para a educação que temos hoje. Acho que esses referenciais nos ajudam bastante. Você vai lendo e vai percebendo que você precisa mudar. Assim como o mundo muda com a tecnologia, você vai ter que evoluir também; as nossas aulas, o nosso modo de pensar, o modo de tentar compreender o aluno, o que o aluno traz para a sala de aula. Então, esses referenciais eles ajudam com relação a isso. Por que... Você continuar lá no tradicional, é complicado, né? Com o mundo que temos hoje? Minha especialização fiz aqui, era de Cuiabá. Mas se eu falar que eu aprendi... pouca coisa, preferi mais a faculdade.” (Fecha aspas) (KATHERINE JOHNSON, 2019, p. 04).

Acho que a grande dificuldade da maioria dos formandos, dos licenciados em matemática, é justamente isso, né? Porque lá na faculdade, pelo menos onde fiz, você puxa mais pra matemática pura né? Inclusive, quando eu terminei a faculdade eu fui fazer verão na UFG em matemática pura. A tendência é

matemática pura. Quando você chegar no chão da escola, você acaba tendo que ter uma visão diferenciada. Eu consegui mudar muito isso, porque eu era muito assim: ou é isso ou é isso. Até porque minha formação caminhou pra isso né?”

Foi justamente nas formações continuadas. Leituras de estudiosos; o que me ajudou entender justamente a Educação Matemática. Que o aluno já traz um conceito já expresso, você só vai aprimorar aquele conceito que ele tem. Trabalhar sempre a realidade do aluno, a realidade da sociedade em que ele está vivendo, o ambiente em que ele está vivendo, o mundo lá fora como funciona; e a faculdade não traz isso muito pra gente, você trabalha a questão da matemática pura mesmo. (UBIRATAN D'AMBROSIO, 2019, p. 02).

Sim. Sempre quando eu tô assim... que eu tenho um tempinho, eu pego sim algumas coisas da internet. Porque hoje em dia a gente tem internet, né? Fora aqueles livros que a gente já leu tanto de matemática, porque... mas eu pego de vez em quando uns conteúdos assim... temas envolvidos, né? Da minha área. (ELZA GOMIDE, 2019, p. 03).

Ao se tratar da EM enquanto campo de estudos, todos os docentes entrevistados anunciam conhecimentos. Todavia, as questões que são postas por eles repetem o problema de que ao chegarem na realidade escolar são necessárias leituras que os aproximem do que eles vivenciam. A professora Emmy Noether, quando se apropriou de leituras no campo da EM, conseguiu suavizar o engessamento (a rigidez ou desinteresse pela educação) da formação inicial. Ela acrescenta que é contra um currículo único, programas específicos a cumprir quando chama a atenção a algo que tem que ser cumprido, executado. Dessa forma, corroboro com Costa e Lopes (2018) que ajudam a compreender o problema na visão da professora Emmy Noether, ao falar que propostas curriculares trazem um conhecimento pronto e a ser projetado para os alunos, como um mundo dado, algo que temos que lidar como se fosse transparente, fixo e transferível. É essa perspectiva de currículo como o que asseguraria a transferência direta de conhecimentos para o sujeito que aprende que a professora rejeita.

Já a professora Katherine Johnson enfatiza a necessidade de leituras que considera imprescindíveis para não recair em práticas tradicionais, como ela mesmo diz. Tece uma crítica à algumas leituras, pois, em seu modo de ver, quem escreveu não conhece a realidade escolar. Não é possível afirmar, mas é comum no campo educativo encontrarmos teorias prescritivas-normativas, que simplificam as práticas de depois generalizam o como fazer. Ela reconhece que com o advento da tecnologia é preciso estar atenta às transformações da escola, o modo de compreender o aluno e o que ele já traz consigo, o que parece ser uma forma de dizer que precisamos ouvir os estudantes e que a educação precisa se dar por meio de uma conversa, uma conversa complicada como diriam Miller (2014) e Pinar (2013). Ainda sobre a fala da

professora Katherine, trago Ball (2016) ao enfatizar sobre os diversos contextos de interpretação de um texto lido. Estamos sempre em uma arena de interpretação da interpretação, por isso mesmo o currículo é uma conversa complicada.

Pinar (2013) fala coisas sobre o trabalho do professor em sala de aula que fazem lembrar as ponderações dos professores sobre a formação, a experiência do aluno e sobre conhecimento em classe. Ele diz:

[...] eu não quero sugerir que o conhecimento trabalhado pelos professores e estudantes nas escolas é arbitrário ou não científico, não confiável ou apenas subjetivo – nenhuma dessas coisas, apesar de ser todas elas... Mas há nele um elemento quase científico, por ser sistemático, se tomarmos apenas suas formas exteriores como a constância. Mas é uma sala de aula com crianças! E os professores levam isso em conta! E aprendem a trabalhar com tudo isso a partir de dentro, entendendo os livros, os materiais, como um certo tipo de controle, embora superficial, sobre as variáveis de uma sala de aula, e fazendo ajustes. (PINAR, 2013, p. 211).

Os professores sabem que fazer esses “ajustes” é sempre a realidade da sala de aula e uma discussão específica não da matemática pura, mas da matemática em uma perspectiva de educação. Assim, o professor Ubiratan D’Ambrosio retrata a importância dos ambientes de formação continuada para que ele entendesse a realidade do aluno, pois foi a partir de leituras sobre a EM nos espaços de formação na escola que ele começou a compreender a escola, ou o que ele chama de a realidade do aluno. Ressalta que a sua formação foi mais voltada para a matemática pura; reitera que teve interesse em fazer um curso de verão na Universidade Federal de Goiás (UFG). Isso vem comprovar que em alguns casos a licenciatura se aproxima mais da formação de pesquisadores no campo da matemática do que propriamente de licenciados, o que se comprova nas falas dos entrevistados, com uma exceção. Macedo (2017) chama a atenção para o uso comum da expressão “realidade do aluno” em discursos no campo, ponderando que, muitas vezes, ela é afirmada apenas para depois impor aos estudantes conhecimentos prontos, de modo que ela só serve para validar conhecimentos a partir dos quais os estudantes não se reconhecem. No caso do professor, parece que faz um esforço para dizer que procura reconhecer o conhecimento como algo do estudante.

A professora Elza Gomide relata sobre leituras da educação Matemática e diz que quando há um tempinho, ela está pesquisando algo sobre o ensino de matemática. Ressalta a importância da internet para a pesquisa na sua área de atuação. Concluindo, ressalto que nenhum professor menciona autores ou discussões sobre a Educação matemática que os Cadernos da DRC trazem, conforme expliquei na seção anterior, quando apresentei os

documentos curriculares de Mato Grosso. Ou seja, os documentos não são uma referência de trabalho e estudo para eles. Entendo que todos os entrevistados admitam a EM como mais próxima para a realidade em que trabalham (educação matemática e não matemática pura) e tecem uma crítica sobre como foram formados; eles reconhecem, ainda, que é necessário o diálogo permanente com o aluno e destacam que o estudo tem que estar relacionado com as questões da vida, do momento em que vivem. Assim, a partir dos relatos obtidos, reitero que é preciso compreender que “para que surja uma Educação Matemática em que haja comunicação entre professor e aluno é preciso que se substitua o monólogo tradicional de nossas salas de aula pelo diálogo.” (BICUDO, 2005, p. 31). Uma perspectiva de educação centrada no exagero de conteúdos a serem ensinados-aprendidos, como temos visto nas políticas que discuto, vai contra essa possibilidade ou dificulta em muito o processo, pois a tendência é que apenas alguns estudantes acompanhem as aulas quando a proposta é cumprir conteúdos.

Sobre os desafios ora apresentados na profissão docente e também os desafios em ser professor de matemática, foram apresentadas as seguintes reflexões:

Na verdade, você tem que estar sempre fazendo cursos, atualizando. A Matemática tem muito haver com a questão da tecnologia né? Eu acredito que uma está relacionada com a outra, e os alunos tem acesso. Aqui na escola não, mas fora eles têm. Os alunos falam: Ah! Professora, dá pra fazer assim... Eles querem fazer no celular. É um desafio porquê... Se um aluno traz o celular para a sala de aula, a gente não tem tecnologia, essa última tecnologia nas escolas. Tem um quadro... A lousa?? Não é uma lousa digital. Daria pra trabalhar, mas não tem aqui na escola. Até porque se o aluno trazer o celular para a escola, vamos supor que seja permitido; infelizmente o aluno não tem a maturidade de usar o celular, pra fazer aquilo. Eles querem utilizar para outros fins... (KATHERINE JOHNSON, 2019, p. 05).”

A professora Katherine Johnson enfatiza que um dos desafios para a profissão docente é estar se atualizando, relacionando a Matemática com a tecnologia, o que pode ser uma forma de chamar a atenção para um aspecto “modernizante” entre desafios vários, porque a educação matemática pode estar ligada a tudo. Relata que as escolas não usam a tecnologia com tanta intensidade, mas, que “lá fora” se utiliza. De certo modo, a professora Katherine enfatiza a preparação com cursos, se atualizando. Ao se reportar ao uso das tecnologias, reitero que há um discurso acentuado sobre a cultura digital nas escolas a partir da competência 5 da BNCC (BRASIL, 2017).

Desse modo, o contexto em que estão inseridos, tanto alunos quanto professores, fazem com que a cultura digital ou condições tecnológicas seja significada como sinônimo da

qualidade da educação, simplificada como qualidade de ensino. É neste aspecto que a tecnologia é uma das “inovações” dos discursos de crise no ensino e na aprendizagem. O momento pandêmico (Covid-19) que estamos vivendo tem nos mostrado que nosso maior problema em relação à tecnologia é a falta de acesso a equipamentos e à internet gratuita, seja para as escolas, professores ou alunos. Ao mesmo tempo, o uso das tecnologias como o celular não representa necessariamente uma alteração de algo na educação, quando o que deve ser ensinado-aprendido já está definido.

A professora Emy relata o seguinte sobre os desafios da escola:

Olha, assim, um dos desafios é você olhar a escola. Eu acho que a escola é um dos maiores desafios. Porque se você olha a escola hoje e você olha a escola de 50 anos atrás, eu vou ser sincera com você, eu não vejo muitas alterações na estrutura, na forma. A escola parece que ela quer ocupar o tempo e não aproveitar o tempo pra formar a criatura. Ali dentro você tem mais regras e obedecer do que formação propriamente dita. Então você tem hora pra isso, hora para aquilo, “você tem que cumprir”, “você tem que...”, é isso. Você tá formando ali pessoas pro mercado de trabalho, mas não pessoas conscientes do seu papel no mercado. Eu tô te formando pra obedecer a regras que são impostas na sociedade. E o não querer do aluno, eu acho que tá muito voltado pra isso. Como ele vai querer algo se ele não tem autonomia pra nada. Ele acaba sendo passivo. (EMMY NOETHER, 2019, p. 07-08).

A professora Emmy Noether acrescenta ainda algumas questões relacionadas aos desafios e à estruturação da escola nos dias atuais. A professora assim pontua:

Eu vejo muito como uma seleção. Pra seleção que precisa ser feita socialmente, ele... aqueles saberes vão mostrar que aquela pessoa, de repente, tem um potencial a mais que outros, e aí vai abrir algumas portas. Eu vejo meio que como isso, porque já se criou um estereótipo de que matemática não é pra todo mundo. Quem fala muito isso é a Marilyn Frankenstein. Matemática não é pra todo mundo, são poucos que vão aprender matemática. Mas será que são poucos mesmos? Ou eu tô abordando isso da forma errada? Eu tô abordando aquele conteúdo com qual finalidade? No momento... igual quando eu vou explicar matemática financeira, por exemplo, eu coloco lá a fórmula do juro composto. Quem disse que tem que ser aquela fórmula? Você nunca questionou por que que não poderia ser outra? Aquilo é um modelo matemático e pronto. A quem aquele modelo beneficia para aquele modelo estar até hoje ali, sendo ensinado? Porque, basicamente, a gente mostra que “o M vale isso, o T vale isso, as letrinhas valem isso”, mas qual é o peso daquilo ali? Qual é o impacto? Isso não é questionado. Então ele te dá uma fórmula, ele fala “põe essa letrinha aqui no lugar desse numerozinho”. Poxa, isso não tem interesse pra ninguém. (EMMY NOETHER, 2019, p. 08).

A partir da fala da professora Emy ao dizer da inércia que a escola permanece, vale lembrar que isso é fruto de uma estruturação de todo um sistema, pois, este sistema é mobilizado

por forças que disputam conhecimento e poder. Assim, “[...] o pensamento curricular produz exclusões e inclusões que corporificam uma visão de mundo e um projeto de sociedade. (JAENH, 2012, p. 115). Parto da ideia que mesmo a havendo uma ideia de que a escola permanece como está, houve mudanças desde a sua estrutura física como nos processos discursivos nos contextos escolares. Quando falo de estrutura entendo que, esta “[...]além de diferencial é deslocada, e é esse descolamento que revela o seu limite e contingência e impede o seu completo fechamento.” (MACEDO, 2009, p. 90).

A escola sempre está num processo de mudanças e disputas por significações. As políticas públicas, a rotatividade de alunos e professores, a troca de gestão escolar, de governos; tudo isso demonstra que a escola não permanece numa inércia. Assim, “apresenta, portanto, um excesso de sentido que sempre escapará e que constitui o discursivo como campo de indecidibilidade, condição e impossibilidade de tentativas de fixação de sentido, ou seja, de cada discurso particular.” (*Ibidem*, p. 90)

A professora Emmy Noether remete, ainda, que a escola permanece como está há mais de 50 anos, uma situação que a mesma usou hipoteticamente. A mesma relata que permanece tudo como está e que se forma alunos para o mercado de trabalho, como um ser pacífico para que obedeça a ordens. Esta professora tem consciência do seu papel e indica que não coaduna com a formação de corpos dóceis, de pessoas que vão ser preparadas para exercer uma função programada na sociedade.

Continuando sobre os desafios na profissão docente, o professor Ubiratan afirma:

Bom, o desafio muito grande pra ser professor de matemática é que você está sempre dependendo do outro né? Eu, como trabalho no Ensino Fundamental II, eu estou sempre dependendo dos meus colegas que trabalham no Ens. Fundamental I. Então, assim, a gente vê os alunos hoje, não tem aquele apoio familiar que deveria ter, pra justamente sanar os conceitos básicos da matemática. Então, quando chega aqui no Ens. Fund. II eu tenho que sempre que estar voltando, porque eu não posso deixá-los sem esses conceitos. Então a grande dificuldade em ser professor de matemática é esse bloqueio que os alunos tem com a matemática.

- O professor relata que está com nonos anos e um sexto ano...

Então a gente chega lá no nono ano, ele (aluno) tem déficit do sexto ano. Aí, você tem sempre que estar voltando, tentando sanar esse déficit, senão eles não conseguem acompanhar. (UBIRATAN D’AMBROSIO, 2019, p. 03).

Mas o nosso desafio é o aluno ficar ligado... como que eu vou dizer? Eles terem mais atenção. Porque, às vezes, a gente tá dando uma aula ali, no outro dia ele já esqueceu. Como que esqueceu? Não tem uma pergunta, hoje os alunos não te fazem pergunta, hoje os alunos... você faz a pergunta pro aluno, não eles fazem a pergunta pra você mais. E eu falo isso porque de seis ano pra cá que mudou muito. Quando eu estava dando o comecinho... que eu comecei

dar aula, tinha muito aluno que perguntava, tinha interesse naquilo. Hoje não. Hoje você faz a pergunta pro aluno. Eles não têm. (ELZA GOMIDE, 2019, p. 05).

O professor Ubiratan D'Ambrosio relata que um dos desafios para a profissão docente é a dependência que temos um do outro, ou seja, estou sempre dependendo do professor de anos anteriores ao que atuo. Essa dependência, na fala do professor, é uma dependência pedagógica. O professor de etapas anteriores precisa trabalhar de forma que quando o aluno chega nos anos posteriores não tenha tanta incompreensão, conforme ele relatou. Fala da base familiar que o aluno não tem, mas simplificando o que supõe saber sobre os alunos e confundindo o papel da escola com o papel da família, porque não cabe à família o que ele propõe. Nesse sentido, o que dá a entender é que a cobrança por resultados numa tradição curricular em que se pesa a força do conteúdo naturaliza uma cultura de cumprir metas e a cada ano o aluno precisa vencer uma quantidade “x” de conteúdos para ir para o ano seguinte. Sobre a família não estar presente, há nesse caso, uma questão externa às escolas e uma simplificação do que seria uma boa atuação da família junto à escola. O interessante é notar que não se questiona a quantidade de aulas a trabalhar, a quantidade de alunos em classe e mesmo a quantidade de conteúdos. Sobre o “porquê” de tantos conteúdos, a professora Emmy Noether lançou uma problematização, embora sem questionar a política determinista que exige, cada vez mais, mais conteúdos.

A docente Elza Gomide recorda com saudosismo do início da carreira, quando os alunos eram mais interessados, mas não há ponderações sobre a situação de vida dos jovens, cada vez mais precarizadas.

Percebo em todas as falas docentes que cada professor significa diferentemente o que seja desafio para atuar na profissão ao caracterizar as dimensões de um trabalho educativo. Dado a esse contexto, prescritivo, de cobranças por seguir um determinado padrão, os professores se reinventam nos desafios, fazem o que lhes é cabível e são afetados todos os dias por outros desafios que os fazem a se reinventarem na profissão, uma prova de que a escola não pode ser a mesma escola de 50 ou de 100 anos atrás, pois nem eles são os mesmos de 05 ou 08 anos atrás. Os professores estão sempre disputando espaços nos limites da normatividade. Neste caso, a preocupação quase geral é com a aprendizagem dos conteúdos.

Desse modo, compreendo que os sujeitos que atuam na escola são sujeitos políticos e que fazem política, estão sempre negociando, mesmo que muitos não percebam esse movimento de negociação. Destarte, toda decisão na escola é política e há uma constante luta “[...] pela fixação de determinados sentidos [...] para o que seja a melhor educação (DIAS; ABREU; LOPES, 2009;2010, p. 01). Talvez não seja exagero afirmar que os desafios, para eles, seja

assegurar o ensino de conteúdos, mas isso tem que ser lido considerando a normatividade acentuada da prescrição curricular e sem a ingenuidade de generalizar que eles, como professores de matemática, trabalhem exatamente do mesmo modo, falem exatamente as mesmas coisas em classe e se relacionem exatamente do mesmo jeito com os alunos e alunas.

Sobre como entendem a função social da escola ao ensinarem às pessoas matemática hoje, eles disseram:

Todo mundo comenta, assim, que matemática tem tudo a ver com tecnologia. Mas na forma como ela é proposta, ela não se propõe a nada. Porque a forma como ela é proposta, ela tem um descompasso com os avanços tecnológicos, porque se você parar pra pensar, quando você vai estudar na escola, você estuda tudo separado: eu estudo função de segundo grau, eu estudo Bhaskara, eu estudo PA e PG, é tudo separado. Eu não uso, por exemplo, linguagem de programação. Porque se eu pegar a parte de algoritmo eu vou usar essas linguagens ali dentro, mas eu não faço isso. Então eu mostro de forma superficial, eu mostro de forma isolada, sem conseguir agregar, e aí aquele que conseguem fazer esse agregado lá na frente é que vai se destacar. Então, essa matemática, eu acho ela muito vaga, eu acho ela vazia. E da forma como ela é proposta, ela não agrega nada. Aí tem uma conversa de que a matemática está em toda parte. Mas que matemática que está em toda parte? É só aquela de você ir no mercado, passar um troco, comprar alguma coisa? Porque isso também é muito superficial. Se eu for pensar na parte de robotização, mecanização e tecnologias, essa matemática que a gente vê não agrega nada. Eu acho que você deveria respeitar o tempo da pessoa, porque o problema da escola que eu vejo é que eles tentam colocar todo mundo na mesma caixa. Então, no oitavo ano vai aprender isso, ponto. Eu estou no oitavo ano, eu tenho que aprender isso”. Por que que eu tenho que aprender isso no oitavo ano? De repente isso é algo que eu consigo aprender no sétimo. De uma maneira mais suave, mas eu já consegui aprender lá atrás. Mas não, a escola, ela... ela fala que não, que você tem que respeitar o tempo, mas ela não respeita, ela coloca tudo muito modular. Então eu não vejo essa matemática associando ou fomentando uma pessoa, que consiga atuar em sociedade, utilizando ela de maneira libertadora, alguma coisa do tipo. (EMMY NOETHER, 2019, p. 10-11).

Já trabalhei com Ensino Médio, mas eu não gosto.; eu prefiro o fundamental, exatamente porque dá para se mostrar a utilidade da matemática no dia a dia. Aquilo ali para mim, eu sei que... questão de desenvolvimento de raciocínio é muito bom, porque coloca você para pensar. Essa parte poderia ser mais direcionada. Na mesma época minha cunhada começou a cursar na Univag, eu perguntava para ela e ela falava que trabalhavam com projetos, de ser mais didático, parecia ser mais atrativo do que lá, que era só cálculo mesmo. (KATHERINE JOHNSON, 2019, p. 01).

É... Por exemplo: você vai no mercado, e tem a questão de análise de preços. Isso pra mim é uma questão social, que eu acho que eu contribuo com meu aluno, que às vezes está contribuindo com os pais. A questão da escolha do melhor valor... (KATHERINE JOHNSON, 2019, p. 06).

Com certeza. Eu tiro isso pela parte financeira. Hoje em dia grande parte dos brasileiros não tem educação financeira, não sabe o que fazer quando ganha

determinado valor. A Matemática vai contribuir bastante, não só na educação financeira, como conceitos de aprimoramento em ambientes de trabalho, organização de dados; é fundamental. (UBIRATAN D'AMBROSIO, 2019, p. 04).

Gente, o aluno, desde o mercado, desde... tudo tá na vida social dele. A matemática tá envolvida em tudo, né? Se você sabe interpretar uma conversa, eu acho que faz parte da interpretação matemática, de você... né? Acho que até um bate papo, se você brincar, você tá fazendo uma matemática. (ELZA GOMIDE, 2019, p. 21).

Sobre a função social de ensinar matemática, a professora Emmy Noether critica a forma como a escola é organizada, como a matemática só é vista como útil, por exemplo, ir ao mercado, aprender a passar troco, sendo que é muito mais além disso. Emy faz uma crítica sobre padronização das identidades, das aprendizagens, como se a função social da escola fosse apenas ensinar, desconsiderando o lugar do outro na produção da diferença. A função social da matemática está para além da mera exposição de conteúdos disputados, significados. Posto isso,

[...] minha resposta à interpelação sobre a função da escola é: não, a escola não tem que ensinar. Ela tem que educar e isso não é ensinar. E não quero ficar a meio caminho: recuso a resposta fácil de que ela pode ensinar, mas também tem que educar. As respostas fáceis agregam, em geral, extremos de um pensamento dicotômico polarizado e meu movimento teórico é pôr em questão as polarizações. Elas são já efeitos do poder sobre os fluxos de significação, não são, portanto, nunca, apenas posições que, se somadas, garantem uma proposta melhor porque mais inclusiva. A inclusão é uma estratégia perversa da exclusão: ela visa a excluir a própria possibilidade da exclusão. (MACEDO, 2017, p. 541).

Continuando, quando a professora Elza reitera que a função social da matemática está intimamente ligada a tudo, pois em praticamente tudo se usa matemática, ela nos permite lembrar que o conhecimento trabalhado na escola é o conhecimento escolar (e não o científico), ou seja, um conhecimento vinculado a fins sociais (LOPES; MACEDO, 2019). Embora cada professor(a) tenha sua concepção da importância da função social de ensinar matemática, eles se aproximam ao relacioná-la às situações simples do dia a dia, o que, por si só, põe em questão a quantidade de conteúdos exigidos na BNCC e no DRC de Mato Grosso. Assim, na avaliação do que serve para a vida dos alunos,

Um mesmo tópico pode ser ensinado com destaque por um professor, ser abordado com pouca ênfase por outro, ou mesmo sequer ser mencionado por um terceiro docente. Esse tipo de seleção implica em que diferentes alunos terão chances diversas de acesso a determinados tópicos de Matemática. (ORTIGÃO, 2005, p. 98).

Como destaca Ortigão (2005), o acesso aos tópicos não depende simplesmente de que os conteúdos estejam previamente definidos numa base. Na continuação das entrevistas abordei com os professores a política curricular em Mato Grosso, sobre o fato de o estado ter uma proposta comum para todas as escolas de Mato Grosso (Documento de Referência Curricular - DRC).

Olha, eu li as propostas, e eu volto a dizer, que eu só vejo cerceamento, limitações, engessado. A visão que eu tenho é de que vou colocar todo mundo na mesma caixa. Então as habilidades, as competências, o que vai ser ensinado tá naqueles blocos e você vai ter que cumprir aqueles blocos. Por que você vai ter que cumprir aqueles blocos? Porque vão vir as avaliações externas dentro daqueles blocos. Então, existe a BNCC que fez um cerceamento macro, aí vem um estado com a Br... com a DRC? DRC? Que faz um cerceamento dentro do cerceamento. A minha visão é essa. Não te dá autonomia pra nada. “Ah professora, mas você é autônoma pra desenvolver as suas aulas e tudo mais”. Eu não consigo ver essa autonomia, praticamente. (EMMY NOTHER, 2019, p. 13).

Sim, a gente está a par. A gente recebe, lê, esquece (risos). O DRC foi estudado ano passado. Esse ano nós fizemos um estudo; não sei se foi o CEFAPRO que pediu, sobre a questão de contribuição, o que que contribuía, até pra colocar no PPP. Eu até olhei no meu e-mail, eles enviaram por conta da implantação do DRC, mas eu não estava. Eu estava de licença. (KATHERINE JOHNSON, p. 06).

As professoras consideram a política como um engessamento ou como um norte. Como um engessamento, é reivindicada a autonomia que foi afirmada anteriormente, por vezes, ainda que na lógica da centralidade dos conteúdos que devem servir para a vida. Para a Professora Emmy Nother, nada disso faz sentido se tem como finalidade o controle e a padronização. A política curricular é significada como uma política de cerceamento, o que tem a ver com conter, cortar pela base ou aparar as pontas. Com a professora, questiono qual é o sentido desse tipo de política? A política tem um fim na avaliação, ela está falando do prescritivo, do controle, como uma crítica a tal lógica. O cerceamento se baseia na desconfiança da capacidade dos professores, impedindo sua autonomia, como diz a professora. Mesmo quando é afirmado que a política prescritiva é um norte, há uma consideração de que ela é esquecida depois de lida. Lida e esquecida ou ela é apenas algo que foi discutido quando o professor não estava na escola. Os documentos (BNCC e DRC) não são usados cotidianamente pelos professores na escola, podem até ser pensados como um norte, mas nem sempre cumprem essa função, como demonstro abaixo.

Como Lopes e Macedo (2011) afirmam, as tradições disciplinares que nos formam têm sua força, muitas vezes independentemente de documentos curriculares construídos em

supostos consensos. Ao planejar e ensinar e educar é nas tradições disciplinares que, comumente os professores se baseiam. Portanto, há conflitos diversos que fazem com que os documentos sejam vistos ora como uma segurança ora como desconhecimento da realidade e falta de atenção com as reais demandas das escolas:

[...] eles dão um norte pra gente seguir. Tem alguns que são é... melhores, mas eles dão um norte. Eu tento segui-los, né? Eu acho, no caso da BNCC, eu acho importante a questão de se trabalhar de forma que, por exemplo: um aluno vem de um outro Estado né? Então, pelo menos os conteúdos estão pareados, né? Tem um conteúdo que eu já trabalhei, ou já passou. Até questão de escola pra escola. Às vezes chegam alunos de outra escola e os conteúdos não são os mesmos. Quem perde são os alunos. (KATHERINE JOHNSON, p. 06).

Bom, eu... A gente acaba trabalhando [lendo e discutindo] bastante [o documento curricular] nas formações. Eu discordo de ser um só documento para todas as escolas, até porque são realidades diferentes. Você tira isso pelo planejamento. Seu planejamento de uma turma 8º Ano A não serve para o 8º Ano B; porque são realidades diferentes. Então assim... Eu acredito que deveria ter essa disparidade aí... Essa flexibilidade de não exigir dessa comunidade o que está sendo exigido dessa. Até porque são condições sociais diferentes, realidades diferentes. Eu utilizo esses documentos no meu planejamento, até porque o planejamento que a escola exige da gente, temos que basear na BNCC, tem que mostrar onde isso vai ser aplicado (BNCC). (UBIRATAN D'AMBROSIO, 2019, p. 05).

Ah, é isso que a gente peca, né? Eu acho que peca. Porque nem todos estão dentro da BNCC, daquele momento, daquele mesmo conteúdo. É complexo. A gente trabalha e tenta trabalhar, mas a gente não consegue, os 30 alunos, trabalhar dentro de uma BNCC. Eu pego um tema, né? Um tema daquele. Eu trabalho com pouco, mas os outros não tão, eles tão abaixo, às vezes tá do lado. Tipo assim, você tá entendendo o que eu quero dizer. Eu não consigo trabalhar com a sala inteira. Eu faço o mesmo planejamento, mas se você for olhar, eu saio pecando um pouco, porque tem dois, três alunos que tá se alfabetizando. Ele tá acompanhando? (ELZA GOMIDE, 2019, p. 24).

Os professores falam das ressalvas e da obrigatoriedade do estudo do documento, sendo que tem também a cobrança da direção da escola em algumas situações. Mesmo quando se reconhece que há um cerceamento, quem não consegue acompanhar o que está posto nos documentos acaba se culpabilizando, pois, a política centrada no controle de conhecimentos a serem ensinados-aprendidos individualiza a responsabilidade pelos “problemas educativos”.

Mas, um ponto importante que eu destaco é que os professores não pensam e não agem da mesma forma. A professora Katherine Johnson, por exemplo, repete o discurso da igualdade de conteúdos e conhecimentos que justificou a construção da BNCC e que, muitas vezes, leva a acreditar no impossível, pois a Professora Elza Gomide explica que nem ela mesma consegue trabalhar o mesmo planejamento em salas diferentes na mesma escola com turmas diferentes.

A política tenta controlar o que o professor deve fazer e este é afetado por múltiplas decisões em diferentes contextos, de modo que o controle atua não produzindo o mesmo, mas limitando a compreensão acerca do próprio trabalho e gerando culpa, pois “se você for olhar, eu saio pecando um pouco”. Entendo aqui nesse caso que,

No que concerne à relação com os contextos, defendemos que a política curricular, embora multifacetada, tende a se manter sob a lógica logocêntrica de controle e cálculo sobre o conhecimento e o sujeito (que se espera ser) produzido a partir dele, sobre o devir de distintos contextos de práticas. (COSTA; LOPES, 2018, p. 303).

Em se tratando de uma proposta curricular, os professores ainda não se sentem confortáveis em trabalhar um documento que engessa o trabalho docente, com vistas à consolidação de habilidades que irão preparar os alunos para testes em larga escala. Indo mais a fundo na problematização dessas políticas de resultados de desempenho dos alunos, das avaliações em larga-escala (nacional e local), eles assim refletiram:

Eu acho que elas são estatísticas. Basicamente só isso. Elas [as políticas] precisam dar uma resposta pra alguém. Alguém que financia a educação, alguém... não sei quem, mas eu as vejo como um meio de dar uma resposta, apenas. Porque quando chega a época de avaliação externa na escola é um... Tudo é com foco naquilo. Vai acontecer o... a Prova Brasil, então os professores de matemática são sabatinados. “Professores de matemática, será cobrado isso e isso na Prova Brasil, então você vai trabalhar isso e isso”, “mas o planejamento não contempla tal e tal coisa”, “refaz o planejamento. Refaça o planejamento porque tem que contemplar. É isso que eu ouço. Entra ano, sai ano, entra escola, sai escola, gestão, sai gestão, é sempre a mesma conversa. Então, eu acho que ela... a coisa que já é limitada, fica mais limitada ainda. [...] de repente, você quer desenvolver um projeto, alguma coisa mais atrativa do ponto de vista do aluno, e você, não, tem que cumprir aquilo. A ementa da prova é essa, então você vai cumprir a ementa da prova.” E normalmente eles chegam com essa história perto da prova, tipo faltando um mês, dois, pra prova, aí você tem que operar um milagre antes da prova. E aí acaba que você tem que maquiagem uma situação que não é real, assim, pelo menos não vejo. Porque se você quer, realmente, resultado nessas provas, você tem que ter um trabalho consistente ao longo de anos, porque não é em dois meses que você vai conseguir resultado pra uma prova dessa. Então, eu acho que impacta sim, você acaba sendo mais cobrado que o normal pra conseguir um resultado que você sabe que é utópico. (EMMY NOETHER, 2019, p. 13-14).

Elas são importantes. Eu penso da seguinte maneira. O aluno tem que ser cobrado, tem que ser exigido. E ele gosta de uma certa competição; ele gosta disso. Nós temos prova, fazemos prova, avaliamos; mas não é a mesma coisa de uma avaliação como o IDEB. Nós fazemos durante o ano letivo, durante os bimestres, mas pra ele (aluno) tem mais valor, aquela que aparece. E há também uma certa competição entre as escolas. Sobre ser uma competição sadia – Eu gosto, não é da competição. Gosto de uma forma de instigar. Parece

que aquilo que é solto, você não faz com tanto apreço. (KATHERINE JOHNSON, 2019, p. 06).

Bom, eu acho que é necessário. A avaliação no meu ponto de vista é necessária. Nós temos que pensar o seguinte: a partir do momento que vier uma avaliação, não é só o aluno que está sendo avaliado. A gestão está sendo avaliada, o professor, a comunidade. Até nas próprias avaliações que a gente aplica, não é só o aluno que está sendo avaliado. Mas eu vejo uma discrepância aí: porque quando vc trabalha no Ensino Fundamental II, que a gente trabalha com o ciclo de formação, nossa avaliação é continuada, a gente trata nosso aluno com uma avaliação continuada, o governo trata o aluno com uma avaliação classificatória. Eu vejo uma discrepância nisso aí; mas ela é essencial. Lá fora para você entrar num mestrado é classificatório, para passar num concurso é classificatório, entendeu?

Bom, assim.... A gente às vezes passa por alguns constrangimentos, pois não podemos abraçar o mundo. Muitas vezes o aluno vai mal em matemática e você é taxado que o professor de matemática é ruim. O professor de matemática não deu conta de fazer essa melhoria. Mas assim, é essencial, deveria também procurar outros métodos, como falei anteriormente, realidades diferentes, eu não posso cobrar um aluno que tem uma realidade x, que muita das vezes vem à escola somente pra comer, vamos dizer assim, que para um aluno que tem um amparo familiar (essas escolas mais centralizadas) e acaba tendo aquele conceito de conhecimento melhor. Pra mim, no meu caso tem um efeito mais positivo. Particularmente até a contagem de pontos deveria ser prova, porque saberia quem estava mais capacitado para pegar as melhores... As melhores não, escolher na frente... Aqui na escola tem três cadeiras, para três professores. Vamos fazer uma prova; quem ficar em primeiro, escolhe as turmas primeiro. (Primeiro são os professores da unidade a fazerem a prova, como se fosse uma contagem de pontos). A gente percebe, no meu caso que fiz outra faculdade, não tem tempo de fazer algumas coisas que dariam ponto para mim, você acaba ficando mais atrás. Às vezes, você não tem um mestrado e quem tem acaba ficando com 30 pontos na sua frente. (UBIRANTAN D'AMBROSIO, 2019, p. 05-06).

Como que eu vou te explicar? Tem hora que eu acho que é bom pro aluno, ser avaliado, avaliar o trabalho do professor, mas a gente... igual eu te falei, hoje, hoje, atualmente, de uns tempos pra cá, essa BNCC... essas provas externas, eu acho que ela não vem pra avaliar o aluno. Porque a gente tem... a gente pega essa sala de 30 alunos aí, nem todos trabalham junto, igual, no mesmo conteúdo. E na hora da prova é tudo igual. Até quem tem deficiência é igual. Aquele que tem deficiência intelectual... que agora tá tendo nas salas... nas escolas nós temos, lá na Escola Anísio Teixeira. tem. Será que ele acompanha juntinho? Aquela prova dá certo pra ele? Não tem que rever algumas coisas? Agora, os alunos comuns, que a gente fala comum, é aquele que tá todo no mesmo patamar, eu acho excelente. É uma avaliação pra eles, pra saber como que tá a escola e como tá o professor. Mas aí você peca, porque ele é avaliado com todos, não é? Todos juntos, é os 30. Mas aí nós temos dois com deficiência intelectual. Ele (acompanha) na lista que ele tem que ser igual o outro. Ele acompanha? Não. Tinha que ser uma prova especial pra ele. Entendeu? Aquele que tá alfabetizando, ele é outra prova. Ou ele tinha que concorrer com outra. Aí pega a escola, coloca ali. Aí aquela escola que tem muito esses tipos de aluno, vai lá embaixo. (ELZA GOMIDE, 2019, p. 24-25).

São muitas as contradições que vêm à tona ao se interpretar as avaliações padronizadas como necessárias. Neste aspecto, parece haver uma defesa de qualidade ligada à padronização que antes foi questionada ou problematizada. Dentre as contradições, a visão sobre a função social da educação básica é assumida como classificatória, pois a escola teria que ensinar a competir, pois é isso que o aluno vai viver no futuro. Apenas a professora Emmy Noether questiona a políticas de resultados de desempenho dos alunos, a lógica dos resultados não é questionável em termos de aferir a qualidade da educação e também de afirmar a aprendizagem de conteúdos como qualidade. Sobre se esse ranqueamento de escolas é prejudicial, se acaba controlando o trabalho do professor, eles disseram:

Sim, é pra isso. Não é para o aluno. Porque se fosse pro aluno, ia ter aquela prova especial, né? "Ó, esse é pra aquele tipo de aluno especial", que nós temos nas escolas. Na Escola Anísio Teixeira⁵² tem pouco, mas tem escola aí que tá cheio. O Paulo Freire tá lotado. Várias escolas já tão lotando, né? Você vai na Escola Darcy Ribeiro, já tá cheio de alunos especiais. Ele acompanha? Mas na hora de avaliar, ele é avaliado igualzinho. Então, tinha que ter uma prova assim, pra valer ela como avaliar o aluno. Pra avaliar o aluno, ele tinha que chegar ali, fazer uma pesquisa, ou a escola, falar, "ó, esse tipo de aluno tal grau", com comprovações, "esse aluno é... os normais", e ter os alfabetização. Você sabe que nós temos aluno que chega no oitavo ano [e se] alfabetiza... tem aluno que tá no primeiro ano do nível médio, que o sistema passou e ele não saber nem ler e escrever. E nós tentamos. Mas aí: uso de droga... (ELZA GOMIDE, 2019, p. 24-25).

Assim, sobre as avaliações externas, é possível dizer que elas levam a diferentes estigmatizações, talvez pela pressão que exercem sobre os docentes, talvez porque estão atreladas à ideia acrítica de qualidade, de modo que há uma contestação, mas seu uso está bastante sedimentado. As professoras Emmy Noether e Elza Gomide concordam que essa pressão por elevação de índices é uma forma de ranquear as escolas, que essa cobrança impede de desenvolverem outros projetos que gostariam, que a padronização via BNCC não dá conta de trabalhar em sala da mesma forma com os alunos. A professora Emmy diz que corre contra o tempo uns dois meses antes das avaliações para dar conta do que a escola propõe para trabalhar, mas antes pontuou que também trabalha coisas não previstas na "política oficial". Fala que o planejamento tem que ser feito e que isso é um trabalho utópico, pois não condiz com a realidade escolar que, ainda que seja muitas vezes reduzida ao que os alunos sabem/não sabem, é carregada de problemáticas e acontecimentos de toda ordem. A professora Katherine reitera que embora ache importantes as avaliações, ela não gosta de competição. Pelo que ela ressalta, o aluno dá mais importância a essas provas do que as provas que são aplicadas durante

⁵² Escolas de nomes fictícios, a fim de proteger os nomes citados nas entrevistas.

o ano letivo. O professor Ubiratan diz ser importante esse tipo de avaliação, tendo em vista que “lá fora” você é avaliado para tudo. Tece uma crítica que o governo faz uma avaliação classificatória e adota um processo de avaliação diferente no ciclo de aprendizagem⁵³, uma vez que o mundo lá fora é classificatório.

Conforme percebido, as avaliações externas já fazem parte da cultura escolar não apenas para eles, mas também para os estudantes e alguns acham viável, simplesmente porque o mundo é competitivo. Afonso (2007) assevera, ao elucidar o papel do Estado capitalista ao gerenciar e controlar os processos pedagógicos nas escolas públicas, que esse controle promove a hierarquização das escolas públicas e privadas, transformando os alunos e professores “[...] em clientes e consumidores da educação escolar.” (p. 14).

Prosseguindo, em relação ao Eixo IV, abordei os seguintes pontos: Proposta Educativa da Escola (desafios de ensinar, desafios de educar, participação na construção e discussão da proposta da escola, trabalho coletivo, gestão democrática da educação, desafios da escola, relação com a comunidade/pais, relação com a SEDUC, pontos fortes de atuação da escola). Sobre a construção da proposta curricular da escola E a participação dos professores, assim foi discutido:

No PPP da escola eles têm um retrato da escola. O foco da escola não é aprovação em vestibular, por exemplo. O foco da escola, ali, pelo que eu li da última vez, - só que ele sofreu uma reestruturação e eu não cheguei a ler a reestruturação ainda -, que o foco da escola tá voltado na vivência do aluno, você trabalhar o conhecimento, mas ter um foco na questão social. Porque a realidade da escola, ela é bem desafiadora em relação à clientela. Então, o foco da escola, ele é pautado nessa questão social: você vai ensinar o que precisa ensinar, mas você vai tá sempre preocupado em conversar, em orientar essas questões sociais. Pelo menos é o que está no papel, pelo menos da última vez que eu havia lido. (EMMY NOETHER, 2019, p. 11).

A gente participa; aqui é assim, tudo que tem de planejamento ou que seja de algum documento, a escola convoca pra reunião, se for pra corrigir, pra ver se está certo, tudo isso a escola convoca. Aqui tem até demais. Não sei se nossa opinião é válida, mas que participa, participa. (KATHERINE JOHNSON, 2019, p. 09).

A gente sempre participa desse tipo de material, né? Então, assim, a Darcy Ribeiro, ela caminha pra... porque como a gente é uma escola inclusiva, vista pela sociedade como uma escola de inclusão mesmo, e a gente tem alunos de várias (maneiras), e a gente visa justamente isso, essa inclusão. Você incluir aquele que precisa e você fazer com que aquele que não está precisando ajude esse que tá precisando a incluir. Então, assim, a proposta da escola é

⁵³ Como já elucidado anteriormente, Mato Grosso adota no Ensino Fundamental o Ciclo de Aprendizagem na organização curricular das escolas.

justamente essa. Agora, em questão de conhecimento, a escola, ela acaba dando, vamos dizer assim, de melhorar o conhecimento prévio do aluno, ela acaba trazendo vários conceitos pra sanar isso aí, que é, no caso, a sala de recurso⁵⁴... [neste caso é Laboratório⁵⁵ de Aprendizagem]⁵⁶ (UBIRATAN D'AMBROSIO, 2019, p. 10).

Nós participamos de todos. Foi dividido em grupo, depois posto pra todos o que o outro grupo [discutiu]. Porque não dá pra participar de tudo [...] Lá é bem participativo, essa parte. Participei o ano passado, esse ano teve um pouquinho também, pra finalizar um pouco mais. Porque tá sempre em construção. (ELZA GOMIDE, 2019, p. 10-11).

Em relação à construção da proposta curricular, todos os entrevistados, de alguma forma, se envolveram na construção da proposta curricular da escola. No entanto, um fato a se observar que desde o PPP das escola, como lembra Emmy Noether, a escola não está educando para o vestibular e sim para uma formação cultural. O professor Ubiratan diz que a escola é uma escola inclusiva e que a proposta da escola considera as diferentes realidades, ainda que tenha indicado a competição como necessária.

Destarte, os professores ponderam que as escolas não tem como única finalidade o trabalho com os conteúdos. Os sentidos de educação, de currículo, de ensino de matemática são diversos em suas afirmações, carregados de ambiguidades. A escola se constitui por uma atuação bem diversificada, dependendo do contexto não apenas geográfico, mas do contexto discursivo, ou seja, das relações com a equipe diretiva, com os estudantes e entre os professores. As políticas prescritivas não dão conta de definir, de uma vez, que todas as escolas funcionem do mesmo modo. Se não há como padronizar o que será ensinado, tampouco é possível definir um porvir por aquilo que se pretende ter como uma suposta escola ideal, pois esta não existe nem numa imaginação em comum nos professores e nem no modo como eles intepretam os textos políticos. Assim, “defendemos, diferentemente, que saberes, sujeitos e antagonismos não

⁵⁴ Em Mato Grosso, existe uma função chamada Professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) atuando em um local denominado Sala de Recursos Multifuncional, onde atende os alunos com algum tipo de deficiência. Esses professores atuam ajudando os professores regentes no acompanhamento desses alunos.

⁵⁵ Reitero que é Laboratório de Aprendizagem. Houve um equívoco na hora da fala.

⁵⁶ Em Mato Grosso, existe uma função chamada de Professor Articulador de Aprendizagem, onde, os alunos com defasagem na aprendizagem, os que estão em distorção de idade/ano são encaminhados para essas salas, tendo como função trabalhar com esses alunos questões relacionadas à alfabetização, leitura e procedimentos de cálculo. Em 2019, foi estabelecida essa função através da Portaria N 073/2019/GS/SEDUC/M. Art. **Art. 2º** Excepcionalmente, para as escolas que atendem as modalidades: Educação do Campo, Educação Escolar Indígena e Quilombola, a jornada de trabalho para o Professor Articulador de Aprendizagem estará condicionada à necessidade apresentada, podendo ser em regime de 30 (trinta) horas, de 20 (vinte) horas ou de 10 (dez) horas semanais, passando pela análise e parecer da Superintendência de Diversidade Educacionais - SUDE. **Art. 3º** As unidades escolares urbanas de Ensino Fundamental que ofertam turmas de 3º ao 6º ano, exceto escolas de período integral, que atendam aos critérios estabelecidos nesta Portaria, terão direito a um Professor Articulador de Aprendizagem para atuar com estudantes que apresentem defasagem no processo de alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática.

são fixos e definidos para todo o sempre.” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 92). E essa não fixação é o que leva à produção incessante da diferença (*différance*).

Por isso entendo que a política é algo complexo que, como política pública, envolve uma multiplicidade de interpretações, crenças, negações etc. A política não é o que chega até a escola para a escola executar, mas a tradução incessante do texto que chega e de outros tantos textos produzidos nos contextos escolares. Macedo e Ranniery (2018) questionam a lógica racional prescritiva que bloqueia a política como política pública, pois, para ser pública, a política precisa setar aberta à diferença, à alteridade que, se for antecipada (prescrita) deixa de ser alteridade.

No Eixo V, o último, abordei a Política Educacional (indagando sobre os documentos nacionais e locais, a participação na discussão de propostas locais, a interferência das políticas centralizadas, sobre ser professor para as políticas, a qualidade da educação, a autonomia da escola/docente e a relação com a SEDUC). Aqui destaco a discussão sobre a qualidade da educação no Brasil nas últimas décadas, pensando na educação básica em Mato Grosso e nas mudanças de governo e de propostas no estado:

Eu acho perigo... eu acho assim, que tudo é muito perigoso quando o assunto é educação. Quando eu penso em qualidade. Qualidade é algo meio empírico pra mim. O que é qualidade? O que se entende como qualidade na educação? Primeiro eu tenho que ter clareza disso pra eu conseguir me posicionar, sabe? Porque quando vem as políticas públicas falando em qualidade na educação, o que é qualidade na educação pra quem está pensando essa educação? Se qualidade na educação for aquisição de conteúdo, eu acho que o governo precisa... eu acho que as políticas precisam mudar um pouco mais, deixar de ser tão engessadas, dar um pouco mais de autonomia pro aluno. Porque ele acaba sendo passivo durante todo o processo. É isso que eu vejo. Se qualidade representa interação social, representa um indivíduo apto e consciente do seu papel em sociedade, eu acho que essa educação, ela não tá fazendo nada. (EMMY NOETHER, 2019, p. 15).

Pra ter uma educação de qualidade: eu acredito que não é de uma hora pra outra; primeira precisa de investimentos, né? Eu acredito que deve acreditar na educação, com cursos também né? Eu acho que cursos pra gente são sempre bons. Vou falar do meu ponto de vista: tem gente que reclama, diz que não é interessante, mas eu tento tirar algo de bom nos cursos que eu faço. Então eu vejo assim: questão de investimento, infraestrutura, tudo isso tende a levar a uma melhora da questão da qualidade; são os principais. Eu vejo assim: é preocupante, parece que cada vez menos... ela está tendo menos investimentos. Não se preocupam mais com educação. Eu acredito que tem que ter uma cobrança, pois infelizmente tem muitos professores que deixam a desejar, mas eu acho que tem que investir. Não é só criticar, falar que tem de melhorar educação sem investir. (KATHERINE JOHNSON, 2019, p. 11).

Eu acho que a qualidade da educação, entra governo, sai governo, ela acaba nem mudando, viu, Eudes? Porque assim, a gente, que já tá há algum tempo na educação, você acaba vendo o descaso do Estado com a educação. Faltando materiais na escola de... vamos colocar, a gente tira pela gente aqui ó. A gente, pra colocar uma rede numa quadra, pra melhorar pro aluno, a gente teve que fazer rifa. Você entendeu? A gente, pra fazer um banheiro ali pra um cadeirante, já tem dois anos que a gente tá trabalhando, fazendo festas, rifas pra arrecadar dinheiro. Você entendeu? Então, são algumas coisas que, queira ou não queira, melhora a qualidade da educação. Eu não tô falando do ensino-aprendizado, mas eu estou falando a questão de melhorar o ambiente escolar, dar mais possibilidade para esse aluno ir e vir. (UBIRATAN D'AMBROSIO, 2019, p. 13).

Ai, mas a educação tá precária, né? Eu acho que tá faltando olhar muito pra nossa educação, viu? Eu acho assim... eu não sei ainda falar desse governo novo, porque agora nós estamos até em greve. Ficou uma situação, assim, que bloqueou a gente conhecer nesses meses que a gente tá de trabalho, começando. O Taques, ele deixou um pouco a educação pra trás. Ele deveria ter mais incentivo, incentivar mais a educação, dar mais incentivo, promover mais... sei lá, alguma coisa assim pra ajudar na educação. E eu acho que eles deixaram um pouco... assim, já tem uns... do mandato do Taques pra cá, que a educação, ela vem só estabilizando. [...] A gente busca, é um monte de gente querendo melhorar, melhorar, mas a parte governamental ficou estável. Que deveria aumentar, né, melhorar cada vez mais. Eu não senti essas melhoras. Eu achei que ficou parado assim, nem ruim, mas também não fez melhoras pra educação. Você vê pelos nossos prédios, nossas escolas, como que tão. (ELZA GOMIDE, 2019, p. 53-54).

Para a professora Emmy Noether na educação, como algo perigoso, há uma disputa pelo que venha a ser qualidade da educação. De modo coerente com o que ela vem apontando, parece querer destacar que sempre há responsabilidade e implicações para distintos modos de entender qualidade. Assim, ela coloca o termo qualidade como um termo em disputa, pois todos querem qualidade para determinados fins. Se qualidade estiver apenas na aquisição de conteúdos, a escola ainda não conseguiu esse feito e sua observação é interessante porque apolítica está voltada para conteúdos, mas conteúdos comuns, engessada. Portanto, ela ressalta que o projeto não tem compromisso nem com o ensino (por falta de investimentos ou limite da proposta padronizada) e porque não é sensível à interação social ou à formação para a sociedade.

A professora Katherine Johnson adianta que qualidade perpassa por investimentos públicos, o que o professor Ubiratan D'Ambrosio e a professora Elza Gomide também pensam e reclamam apontando para uma escola abandonada, inclusive, em questões mínimas de acessibilidade. Reiteram que para se ter qualidade precisa de um leque de investimentos, como em infraestrutura e formação continuada, por exemplo. Em relação à formação, é importante pontuar que também tem sido cada vez menores os investimentos em licenças para a formação

em mestrado e doutorado. A partir da teoria do discurso, chamo a atenção para a qualidade de ensino como um significante vazio (LOPES, 2012), pois

Os significados que colocamos nesse significante vazio dependem de lutas contextuais, portanto são sempre provisórios, dependem das negociações de sentidos, muitas vezes conflituosas, que fazemos não apenas na escola, mas também no congresso, nas eleições, após as eleições, nos distintos projetos que encaminhamos para a educação, nos movimentos sociais, nas pesquisas de currículo. (LOPES, 2012, p. 26).

Argumento que os sentidos hegemônicos de qualidade tem perpassado pela idealização de um currículo universal que apontará caminhos para um ensino suposto como eficiente, capaz de garantir com que todos aprendam os conhecimentos considerados essenciais, portanto, “[...] a qualidade da educação depende de uma qualidade do currículo, relacionada aos conteúdos ensinados e à real possibilidade de os aluno e alunas aprenderem esses conteúdos.” (*Ibidem*, 2012, p. 14). Podemos conferir em vários documentos, em nível nacional e estadual, a marca da aprendizagem a ser assegurada por meio de uma listagem de conhecimentos, habilidades e competências, que precisa ser ensinada aos alunos como forma garantidora de qualidade educacional.

Não desconsidero que a escola deva buscar qualidade no ato de ensinar frente às possibilidades de aprendizagem do seu aluno, mas isso não é educação, embora seja o que o texto da política preconiza como fator decisivo para que haja uma educação de qualidade. O significante qualidade é vazio não porque nada significa, mas porque há um excesso de sentidos que o disputam, uma vez que ninguém é contra a qualidade. Problematizar a centralidade do conhecimento não significa negar o conhecimento escolar ou a importância do conhecimento na escola, mas problematizar como a certeza acerca dos conhecimentos como algo que passa a ser a medida de todas as coisas. Também é preciso problematizar que educar não tem a ver com garantir os mesmos conteúdos ou conhecimentos a todos, pois, como afirmam Lemos e Macedo (2019, p. 59), “a educação é uma resposta ao chamado da alteridade, ela é devida ao outro totalmente outro, aquele que ‘ainda não foi inventado’, que se inventará na relação intersubjetiva.”.

Quando compreendo o currículo como texto, passível a interpretações, rejeito a ideia de que todos os alunos serão programados a partir de um planejamento docente a aprender para um determinado teste, as mesmas coisas. Ninguém aprende da mesma forma, “se os significados não são fixos, não é mais possível pensar que todos são capazes de partilhar uma mesma cultura da mesma forma, o que tem impacto nas formas de pensar o funcionamento do

currículo.” (VIDAL, 2012, p. 164). Lopes (2015) vem há tempos dizendo que o mesmo conhecimento não nos forma como iguais.

Sobre as políticas curriculares oficiais, em relação ao proposto e o cotidiano da escola e da sala de aula, entre as demandas e necessidades da escola, assim se colocaram os professores:

Olha, eu participei de algumas discussões da BNCC. As discussões foram interessantes, mas eu acho que o tempo foi bem curto, sabe? Deveria ter sido um tempo um pouco maior pra essas discussões.

E eu não sei se elas vão conseguir suprir os desafios. **Porque, volto a dizer, eu as vejo ainda como mais do mesmo.** (grifos meus). Eu ainda vejo um nome diferente pra algo que já vinha sendo feito. Não, eu não acho que vai atender as demandas. Pode haver uma melhoria, mas é uma melhoria ínfima, sabe? Pequena. Porque mudou o nome. O foco tá muito grande em cima porque tá na mídia, tá famoso, sabe? Mas a fama vai passar e aí vai voltar à uma mesmice. Eu trabalho numa escola em que tudo é com foco na BNCC. Você vai fazer uma prova, a questão tá ali, você tem que colocar qual é habilidade da BNCC que tá sendo contemplada, mas... sabe? Um problema que eu vejo, assim, na matemática, ainda, que me incomoda muito, é a surrealidade dos exercícios, como eles são cobrados. Então, eu vou trabalhar contagem. Talvez, com uma situa... eles tentam contextualizar algo de uma forma tão empírica, que aquilo não vai ser atual nunca, sabe? (EMMY NOETHER, 2019, p. 16).

Eu acho legal, acho bom, por conta de ser um norte pra gente... pra que todos sigam/tenham a mesma direção. O que tem que se tomar cuidado é a questão de uma escola pra outra muda a realidade. Aqui nós temos uma realidade, mas dentro de Rondonópolis temos escolas com realidades bem diferentes. Então assim, tem que se atender, mas que é interessante é... porque senão uma escola faz de um jeito, outra faz de outro jeito...

Sobre a BNCC: eu acredito que é necessário, interessante, mas deveríamos ter um pouco mais de flexibilidade. Essas políticas interferem, acredito que positivo, de tudo eu tento tirar um lado bom...

Pra ter uma educação de qualidade: eu acredito que não é de uma hora... (KATHERINE JOHNSON, 2019, p.10).

São visões bastante diferentes. Há uma descrença total em relação à política, inclusive por se considerar que nada há de novo e que os exercícios são surreais. Estou entendendo que a crítica é quanto a descontextualização das avaliações (com atividades sem sentido para os alunos) com uma dura crítica ao controle do planejamento por habilidades no sistema (SIGEDUCA). Em Mato Grosso o SIGEDUCA cobra a inserção dos planejamentos por habilidades há mais de 05 anos, de modo que tanto se passa uma ideia de adoção da política, pois todos são obrigados a realizar a burocracia, quanto se reitera que este é o trabalho que todo professor deveria fazer para ensinar/educar. Não à toa a lógica dos conteúdos que faz parte da tradição educacional estar sendo mais fortalecida e naturalizada. Por outro lado, há também contradição, quando a Professora Katherine Johnson defende a padronização, vendo a política

como positiva (o que dá um norte), mas reclama que deveria ser mais flexíveis por conta das diferenças entre escolas. Um problema é que esse tipo de lógica resume as diferenças a diferenças de conteúdos, de aprendizagens.

Sobre se os documentos curriculares impactam na prática, foi dito o seguinte:

Acho difícil heim! Acho que razoavelmente... Desde quando eu comecei não havia; com o passar dos anos que está havendo essas cobranças. Eu acho que a cada ano está melhorando, acho que tende a impactar cada vez mais... (KATHERINE JOHNSON, p.11).”

Sobre trabalhar com os descritores, outras contradições aparecem:

Os descritores eu vejo que ajudou porque ficou mais fácil de fazer as avaliações dos alunos. Porém tem que haver ajustes nos objetivos pois não condiz com a realidade; apesar que estamos fazendo o planejamento em cima dos descritores(habilidades). Só pra você entender: tem um conteúdo no livro de matemática no livro do nono ano que é função, uma base para o primeiro ano, e não tem objetivo. E aí? Eu vou deixar de dar o conteúdo? Então são coisas assim que eu acho que é um entrave... (KATHERINE JOHNSON, p.11).

Para a professora, fica mais fácil fazer o padronizado e, neste caso, a avaliação; mas ela se questiona sobre o distanciamento da realidade. A questão é por que tanta naturalização de uma lógica que se distancia das pessoas para afirmar padrões? Assim, sobre se a proposta atende as demandas, a professora diz que a trabalha em partes. “Eu trabalho o que não está na política; como é uma base para o Ensino Fundamental eu trabalho, mesmo não estando ali. Por isso que eu não sigo só o que está ali, tem que ter uma flexibilidade. (p.11).”. Em seguida, a mesma professora acerca de como lida com “o currículo que tem que seguir”, diz:

Um pouco de dificuldades às vezes pra compreender. A gente tenta melhorar a forma que eu acho o que tem que seguir, mas vou achando meios para melhorar. Tento estar a par dessas discussões, apesar de não ler muito, mas eu tento. Seria interessante estar mais a par; quanto mais melhor. Pra te falar a verdade a questão do DRC, eu ouvi esse ano. Nós fizemos no começo do ano, tipo melhorar, o que tinha que contribuir para ir para o PPP. A primeira vez que eu ouvi foi lá no CEFAPRO. Como eu não estava ano passado [pois estava em licença maternidade], eu fiquei perdida. Eu leio, mas preciso ler mais, não vou mentir... (p.11).

Os demais, assim afirmam:

Praticamente pronto. Eu não me recordo de ter trabalhado nisso não. Eu acho que... foi o que eu falei, né, cada realidade é uma realidade. Se a escola tivesse autonomia... eu tiro até pela própria sala do educador, que é a nossa formação.

A gente não tem autonomia ali. Às vezes vem algumas coisas lá do Cefapro pra gente fazer...

Que não condiz com a realidade nossa, entendeu? Alguns materiais pra gente estudar que não condiz com o que a gente está precisando no momento.

Fácil não é, mas ajuda bastante. Ajuda até pra você tentar sanar os déficits que os alunos têm. [...] Então, esse comparativo, ele é importante até pro professor criar um norte. Porque às vezes o aluno, ele não te fala aonde... se ele tá aprendendo, se ele não tá, se tá bom, se não tá. (UBIRATAN D'AMBROSIO, 2019, p. 15).

Eu falo assim, que a BNCC, pra mim, vejo ela assim... é igual uma receitinha. Aí lá no final a gente vai ver se vai dar certo esse bolo. Eu acho muito mais fácil, você tem um caminho e você vai ver como você vai trabalhar ele. Eu acho legal, eu gosto.

[...] É só burocracia". Mas eu achei assim, é um caminho. É tão gostoso quando você tem um caminho pra caminhar. Você tem só essa estrada, você tem que seguir essa estrada. Dentro dessa estrada você pode pôr muitas coisas dentro dela. Você pode ir de a pé, de bicicleta, de carro, seja o que for, mas você tem uma estrada que você tem que seguir. (ELZA GOMIDE, 2019, p. 55-56).

Em se tratando da proposta curricular o oficial (BNCC/DRC), há uma divergência de pensamentos entre os quatro professores, uma vez que eles relatam que em parte atendem a proposta da escola e em muitos casos, não. Mas continuo entendendo essa diferença como a manifestação de inúmeras contradições que eles mesmos percebem e recuam ou percebem e modificam o que dizem. Como a questão era sobre a interferência no trabalho deles, dizer que tudo vem pronto gerou contradições importantes no afirmou o professor Ubiratan que disse que cada escola possui uma realidade e que tais documentos não condizem com a realidade, o que é um ponto de desespero para muitos docentes.

Também a queixa sobre a perda de autonomia é afirmada agora por ele como um impedimento de que exerça seu trabalho do modo como acredita que seja melhor. São traços importantes de reflexões que parecem tirar os professores de afirmações que repetem simplesmente porque os discursos oficiais reiteram. Neste ponto, devo lembrar que estes professores de matemática e participantes desta pesquisa falavam para mim, um colega professor da REE, mas também formador do Cefapro e pesquisador da UFMT. Então também questiono se muitas das respostas à entrevista, formatadas na prescrição do ensino e da aprendizagem, não foram dadas apenas por pensarem que eu gostaria de ouvir a defesa da política. Ao mesmo tempo, a visão de déficit de aprendizagem, que esse tipo de política reforça, é afirmada, mas será que as relações na escola reduzem os alunos a sujeitos que aprendem e ponto? Também a perspectiva da “receita” reforça essa visão, chamando a atenção para um certo conforto do próprio trabalho do professor que, sabemos, não existe.

Nas últimas falas com a professora Emmy Noether (2019), quando conversamos um pouco mais sobre a política curricular, ela apontou: a escola faz o que ela é obrigada a fazer, e ela ainda tenta dar conta de tudo. Ela tem um Q de, "vou ser mãe, vou abraçar todas as causas e vou tentar resolver", que ela tenta fazer o que é proposto e ela cria um paralelo, porque ela tá vendo que não tá dando conta... (p. 20).

Em um ambiente prescritivo, a escola se reinventa como pode. Este trabalho fez um recorte das questões abordadas, bem como das respostas obtidas, tendo em vista a quantidade do conteúdo transcrito, perfazendo um total de 150 páginas, abordei no trabalho de análise o que eu entendi como mais significativo para a produção curricular; no entanto, reconheço que o processo de significação segue seu curso e que o que apresento na discussão é apenas uma leitura possível, não sendo uma análise pura e fiel da realidade como algo transparente, um acesso à verdade das escolas e dos professores. São sentidos que estão em disputa também a partir da ótica do pesquisador, dos professores que concederam as entrevistas, dos leitores que porventura lerão este trabalho, da banca que fará as suas análises, considerando, no entanto, que essas disputas se dão num momento histórico e num contexto educacional mediante os efeitos de uma política nacional. Por isso, não há uma verdade a ser revelada, mas há efeitos das políticas centralizadas e da política tal como a escola a produz, para serem debatidos, sentidos de educação como formação para viver em sociedade, para a vida, mas também e com muita força, para adquirir conteúdos essenciais.

Os sentidos de currículo para o ensino da Matemática e Educação Matemática permanecem em disputa, embora a regulação, o controle sobre o que seja melhor para o ensino de Matemática esteja sendo intensificado. Cada docente entrevistado demonstrou uma forma diferente de se trabalhar e, sendo bastante afetados pela lógica dos resultados, fazem o que lhes é cabível, mas admitem que cada realidade é uma realidade. Aliás, foi assim que tentaram explicar como a política prescritiva pode fracassar, ainda que nem todos tenham feito essa reflexão. Também foi assim que se disseram culpados, tentando se esforçar para melhorar e demonstrando autonomia na escolha do que trabalhar em classe, apesar do controle. Controle que foi questionado criticamente por uma das professoras e que foi reclamado pelos outros pela ideia de que tudo vem pronto, mas não se contradiz.

Assim, chamo a atenção para toda essa produção de sentidos em torno do currículo que mais reduz educar em ensinar. A escola tem que educar e não ensinar. Ao fazer essa defesa não digo que não deva haver conteúdos ou que o ensino deva ser relativizado; nada disso. Defendo que “[...] para uma teoria curricular comprometida com a educação, só interessa o conhecimento

como ausência, porque é essa ausência que nos permite a experiência de estar com o outro.” (MACEDO, 2017, p. 541). Para tanto, ao defender o conhecimento como ausência não sugiro que não tratemos de conhecimento na escola, mas que o conhecimento não seja o princípio e o fim na relação com os alunos. Tratado como algo que tem que ter um resultado previsível, um desempenho (um descritor), uma habilidade ou competência correspondente, o conhecimento deixa de ser do sujeito para ser uma coisa que parece ser mais importante que as pessoas, os alunos. Defender o conhecimento como ausência é evitar essa lógica da antecipação de um sujeito antes mesmo que a relação educativa aconteça.

Por isso, para finalizar, como Macedo (2017) afirma, é possível uma “[...] teoria curricular (e educacional) que torne abjeta a lógica da propriedade que permite ao sujeito adquirir conteúdos que o farão alguém (melhor ou pior dependendo de quem define o currículo). (*Ibidem*, p. 541). Não se define o sujeito que está na escola por uma quantidade de conteúdos para que ele viva melhor numa dada cultura. Somos afetados por inúmeras situações, o que se processa na escola é apenas um contexto produzido discursivamente dentre e ao mesmo tempo que muitos outros. Há outros contextos sendo produzidos, não sendo possível definir o porvir para formatar um sujeito emancipado, apto ao trabalho, empregável, cidadão etc.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, considerei importante destacar que a prescrição curricular desconsidera a escola como lugar do político e da política e, por isso, a centralização curricular não é interessante do ponto de vista da melhoria da qualidade da educação na escola, como tem sido comumente defendido pelos reformadores educacionais. Ao pôr em tensão tais discussões no campo curricular, assumo o currículo como um texto, uma prática de significação da vida escolar, mas que não está fechada ao espaço escolar, portanto, uma prática de significação produzida também por uma série de intervenientes externos à escola.

Os professores que lá atuam, com seus modos de vida, subjetividades, são afetados pelos textos das políticas educacionais constantemente, estabelecendo-se assim a ideia de que não há qualquer política pura; estas são subjetivadas e significadas o tempo todo por este afetar, além do que os professores não “recebem” os textos leitores ingênuos. A escola é um espaço contingencialmente aberto e um campo de disputas e antagonismos sociais mais amplos. Também em relação aos momentos de escrita dos documentos políticos assinalo que não há qualquer pureza seja de ideias, seja de autoria de tais textos.

Essas ponderações iniciais são parte importante dos referenciais teóricos pós-estruturais que trouxe para a pesquisa da política curricular local e são caracterizados, principalmente, pelo questionamento aos essencialismos e aos universalismos no campo educativo e curricular. Com base nestes pressupostos, sendo professor de matemática da Rede Estadual de Educação de Mato Grosso, do quadro de professores e atuante no Cefapro, tomei como **objetivo geral** da pesquisa entender como tem se dado a produção curricular em matemática nos anos finais do ensino fundamental em um contexto de amplificação da prescrição. Focando a configuração prescritiva da política, a fundamentação pós-estrutural em currículo possibilitou pensar como a tentativa de controle curricular é corroída pela diferença. Para os **objetivos específicos**, defini, por sua vez: 1. Investigar sentidos de currículo entre os professores de Matemática que atuam em escolas da rede estadual de ensino; 2. Investigar e caracterizar dimensões do trabalho educativo de professores de matemática não considerados pela política oficial e 3. Discutir as implicações de se produzir política curricular em matemática na escola num contexto de prescrição.

Deste modo, esta pesquisa se articula a uma série de outros estudos defendidos no PPGedu nos últimos anos (ALMEIDA, 2017; THEODORO, 2018; SILVA, E., 2018; SILVA, V., 2018, CUNHA, 2019), assim como as pesquisas de cunho pós-estrutural dedicadas a

questionar as lógicas idealistas, racionalistas e realistas, desenvolvidas em outros programas que insistem em associar controle curricular (reduzido a controle do conhecimento) à melhoria da qualidade da educação.

Tentei demonstrar que não há como mensurar a educação, o ato educativo, nem hegemonizar a matemática como sendo uma área responsável por produzir índices para as avaliações externas. A educação, tal como significada na discussão teórica, é algo que está para além dos índices ou resultados de avaliações, pois tem a ver com relações entre pessoas que se encontram para discutir sentidos do viver, do mundo, sentidos que são provisórios e precários e que nos formam sempre de modos distintos. Ao trabalhar com os sentidos de matemática em circulação na escola, ressalto que não há como estabelecer um único caminho para a educação na matemática, posto que haverá sempre algo a se negociar, tentativas de negociar sempre contextual e provisoriamente as muitas práticas educativas que envolvem histórias de vida particulares, compromissos diversos com a educação, com a sociedade, com um mundo melhor.

Demonstrei na introdução os caminhos de algumas reformas curriculares a partir da década de 90 do século XX, onde o cenário prescritivo e também de caráter instrumental foi se intensificando na educação básica no Brasil. No capítulo 2 trouxe a metodologia, abordando a autobiografia como potente para pensar currículo numa chave pós-estrutural, considerando a noção de sujeito relacional imerso num campo de disputas por significações, afetado sempre pelo outro, que é estranho, nunca chegando a uma ordem desejada, para pensar naqueles e naquelas que se encontram nos contextos escolares.

Assim, para pensar a produção curricular na escola como política pública de currículo, vislumbrei que os professores e professoras, estudantes, podem estar sempre tendo que fazer acordos de toda ordem enquanto trabalham com a matemática. Esta pesquisa demonstrou isso, pois, os professores, a partir das políticas prescritivas fazem acordos, significam o que eles imaginam (com base em sua formação, seus valores, o clima da escola, as relações com o Cefapro, o conhecimento e o desconhecimento dos textos oficiais, suas interpretações de qualidade da educação) ser o melhor currículo e assim vão costurando as possibilidades de negociação.

No capítulo 3 trabalhei com as noções de política, currículo, educação e diferença, democracia e pluralismo, tentando explicitar que são termos em disputa ou nunca fechados em si mesmos, são significantes permeados de conflitos e antagonismos. Desse modo, compreendo

que a política é um ato incessante, portanto, incapaz de ser fixada. Está sendo sempre disputada, reinterpretada constantemente. A diferença produzida é o que faz a política ser conflitada.

No capítulo 4, a discussão sobre o ensino de Matemática e Educação Matemática foi feita no diálogo com autores do campo da Educação Matemática para mobilizar uma discussão sobre a educação no campo para além do controle e ranqueamento das avaliações externas, explicitando os sentidos que são construídos para uma área que tem sido colocada como parâmetro das avaliações em larga escala. Elucidei que o ensino de matemática e sua significação como disputas do que é melhor ensinar e aprender, numa lógica racional restritiva de educação a ensino, deve ser colocado sempre sob suspeita.

No capítulo 5, após produzir este quadro mais geral de discussões, dediquei-me a explicitar como tem se dado a produção curricular em matemática nos anos finais do ensino fundamental na política curricular do estado de Mato Grosso, ou seja, em um contexto em que a prescrição e a normatividade têm se constituído cada vez mais. Assim, apresentei a empiria da pesquisa, ou seja, os resultados tanto da pesquisa com documentos quanto da pesquisa a campo, feita junto a professores de Matemática dos anos finais do Ensino Fundamental que atuam em escolas da rede estadual de educação de Mato Grosso.

As seções foram organizadas considerando os objetivos traçados para a pesquisa, com intuito de tentar enfrentar e responder a problematização acerca da política curricular em sua relação com a política de Base Nacional Comum Curricular (BNCC), uma vez que Mato Grosso tem se alinhado às reformas nacionais há anos. Reconstituí a política curricular vigente no Mato Grosso, numa seção denominada “A política curricular em Mato Grosso: sentidos de currículo em disputa no Documento de Referência Curricular (DRC)” e, após esse percurso, com base na perspectiva da autobiografia tentei ser atento às vozes dos professores entrevistados, procurando investigar sentidos de currículo entre os professores de Matemática que atuam em escolas da rede estadual nos anos finais do ensino fundamental. A esta segunda seção, denominei “Sentidos de currículo entre os professores de matemática: a produção curricular para e sob além dos documentos oficiais”.

Busquei inicialmente caracterizar as dimensões do trabalho educativo de professores de matemática não consideradas pela política oficial, e portanto, tanto na pesquisa de caracterização de cada um, quanto nas entrevistas, percebi que toda tentativa de definir o currículo, em boa medida defendido pelos professores com sentidos de prescrição curricular, ainda que precária e contingente, é sempre permeada por discursos de poder.

Nesse sentido, ensinar e aprender conteúdos de matemática foi defendido, muitas vezes, sem questionamentos em relação à exclusão de outras dimensões da vida dos estudantes que incomodam e preocupam o professor e as professoras, mas que não têm espaço nas políticas em curso. É o caso de quando disseram (mais de uma vez e de diferentes formas) que muitos alunos têm diferenças em relação ao que sabem dos conteúdos seja em uma mesma sala de aula, seja em escolas diferentes. Assim, os discursos de poder mais perceptíveis reiteraram a importância de garantir os conteúdos de matemática, seja adequando o que ensinar, seja ao se afirmar que ter um norte para o que ensinar é o que a política tem que fazer.

Essa visão sedimentada também foi questionada em sua pretensão de enquadrar os alunos, de “formar nas caixinhas”, um discurso de poder que des-sedimentar a lógica racional na educação e que permite ver a política curricular como política pública, atravessada ou constituída por uma recusa a pensar os alunos como padrões de desempenho. Embora a preocupação com os jovens (alunos) especiais, como algo que perturba o norte da política, também fosse colocada mais de uma vez num prisma negativo, uma vez que os resultados de aprendizagem desses jovens ofuscariam ou puxariam para baixo os resultados dos demais, o incômodo e a contradição entre defender os alunos e a autonomia dos professores e das escolas também são outras dimensões que inquietam os docentes. Esse incômodo foi afirmado, por vezes, sem que eles questionassem o que a política racional faz com os jovens e como eles mesmos, professores e professoras, que se assemelharam na afirmação de que os alunos e as salas de aula não são iguais, pois nem eles mesmos dão a mesma aula ou ensinam um conteúdo da mesma forma.

Isso me fez refletir sobre como me viam no momento das entrevistas. Como professor formador do Cefapro, em vários momentos pensei se os professores respondiam para alguém que estava como representante da Seduc/MT, ainda que a contestação ao prescrito, ao meticulosamente planejado tenha aparecido também. Embora as conversas tenham sido prazerosas e tranquilas, não pude deixar de pensar que, sendo eu um formador do Cefapro e um pesquisador da universidade, algumas respostas de meus colegas e participantes da pesquisa poderiam estar carregadas de preocupações quanto ao trabalho feito nas escolas.

Não obstante, os professores são afetados pelas lógicas racionais das atuais políticas, fazendo crer que é viável certa padronização, embora alguns professores refutem esse modelo. Foi uma preocupação bastante manifestada nas entrevistas buscar expressar que os alunos são diferentes uns dos outros, que não há homogeneidade em uma classe ou escola. Assim, cada

professor significou diferentemente o que seja educação, ponderando que a escola faz o que lhe parece ser mais viável.

No campo da matemática, a uniformidade em um contexto prescritivo não significa uma boa educação, dado que toda realidade é marcada por contextos diferentes e estabelecer limites para algo, ao invés de possibilitar e dar condições para que cada contexto produza a sua prática curricular (haja vista que também somos marcados por tradições curriculares), é reduzir a educação a comportamentos que julgamos corresponder àquilo que forma o sujeito (autônomo e competente). Além disso, mensurar a educação prevendo qualidade, reduzindo educação a ensino de conteúdos iguais para todos, quando questões bem mais amplas atravessam as preocupações e vidas de jovens na atualidade, é calar o debate sobre como essa lógica de desempenhos é cruel com os estudantes.

A sociedade é complexa e não é com doses a conta-gotas de conhecimento que formaremos os sujeitos iguais. Mas a questão problemática é que a promessa dos conhecimentos comuns para todos faz com que problemas sociais históricos são colocados nas costas das escolas, como se a herança de uma desigualdade social profunda, duramente produzida, pudesse ser resolvida com a “distribuição” do conhecimento a todos. Se continuarmos nessas lógicas prescritivas e entregando às empresas a educação, aumentaremos ainda mais o fosso existente, e não romperemos por tão cedo as desigualdades sociais nos contextos escolares. Por isso, esta pesquisa tencionou perturbar a prescrição curricular, esse controle como marca das políticas que se anunciam de qualidade, chamando a atenção para lacunas que elas deixam de preencher ao reiterarem o desejo do sujeito ideal, do melhor aluno, do professor cumpridor de programas de ensino.

Tentei trabalhar com a autobiografia, tendo como base teórica Miller e Macedo (2018), considerando o sujeito relacional como atenção à alteridade, aos sentidos de educação e educação matemática em disputa no campo curricular em Mato Grosso. Por essa via considerei que haverá sempre conflitos em torno da significação, sendo que a produção curricular será sempre instável e nunca fechada, sendo impossível definir o porvir.

Outro aspecto que chamou a atenção foi acerca de como as condições de trabalho são queixas nas falas dos docentes e são deixadas de lado nas políticas atuais configuradas como políticas de controle do conhecimento. Não obstante, os desafios da profissão docente são excluídos da responsabilidade do Estado enquanto o problema educacional é individualizado como problema do professor que não ensina os conteúdos ditos essenciais, ou como problema dos alunos que não aprendem o chamado “mínimo”, ou ainda das escolas que não cumpririam

a sua função social, significada como alcançar bons patamares nos rankings de desempenho. Assim, o aumento da burocracia no planejamento das aulas e da elaboração dos relatórios, de portfólios, aulas online (neste ano em virtude da pandemia do Covid-19) vão alterando o que significa ser professor, produzindo a profissão como algo técnico, no qual a vida e a vida de cada um e a vida coletiva na escola não têm lugar.

Como é a vida profissional de cada docente e de cada jovem que tem sido excluída da política, a empiria caminhou demonstrando a defesa (ou não) das políticas prescritivas como uma lógica bastante naturalizada, o que para uma próxima pesquisa abre caminhos para investigação das atuações coletivas na escola, buscando-se entender linhas de escape a essa lógica, no sentido de teorizar mais sobre o que se processa com professores de outras áreas, aquelas deixadas de lado quando se trata da padronização para as avaliações em larga escala.

Assim, a produção de currículo em matemática na perspectiva da política pública num contexto de prescrição ainda é desafiadora, pois os professores, afetados pelas lógicas economicistas, tecnicistas e instrumentais, ainda reproduzem muito da política, claramente resignificando-a. Por conviverem nesse contexto, por estarem imersos e lidando com essas políticas que se apresentam como um conjunto de cobranças para eles, acabam por acreditar que é necessária a prescrição, na lógica de que a formação do sujeito (ideal) é algo que os especialistas sabem como deve ser e eles não saberiam. Isso reforça sentimentos de culpa e de fracasso, a sensação de que nunca ensinaram tudo o que era preciso ensinar e a sensação de que, diante de conhecimentos obrigatórios, que eles mesmo indagaram na formação inicial como sem sentido, não se têm o que fazer em sala de aula com alunos tão heterogêneos. Também mistifica-se que há conhecimentos essenciais ou que é possível todos aprenderem tudo ou um certo conhecimento suposto como comum.

Uma situação que me chamou atenção foi a de uma professora, a única em contrato temporário, ao dizer que ela faz o que é possível, se desdobra para que o aluno aprenda e ainda não conseguiu se efetivar (passar num concurso para professor da educação básica). Ela indagou o seguinte: “será que eu não sou competente, que eu não faço meu trabalho como devia? Muitos dos meus alunos conseguem ir para os Institutos Federais (IFs), ou quando terminam o Ensino Médio, vão para a faculdade; eu acho que consegui sim fazer algo para esse aluno, minhas conversas para além do conteúdo fizeram efeitos sim.”

Reitero que, o professor faz política, significa a educação como fazer a diferença na vida dos estudantes sem ter que ser medido por seu desempenho nos testes padronizados que os estudantes fazem. Assim, ele é significado para além da educação como padronização ou

técnica. O mal estar é que a política desconsidera a alteridade, a relação professor-aluno-funcionários como pessoas que se preocupam umas com as outras, que se importam e que também enfrentam duros conflitos. Neste caso, é como se só os documentos oficiais pudessem fazer algo para que a educação fosse salva. É um “salvacionismo” na educação que tem perdurado e perturbado as escolas, individualmente imprimindo a responsabilidade em ser cada dia melhor, significada como preparar os alunos para testes em larga escala. Essa é uma tônica que está repetidamente nos espaços escolares, a exemplo do que disse esta professora, que ainda sofre com a expectativa de ingressar na profissão por concurso público.

Não contraditoriamente, reforçando o que disse logo acima, percebi ainda na pesquisa que a escola “produz” muito mais do que a política determina e que os professores se desdobram tentando realizar uma educação de “qualidade”, frustrando-se em muitas situações, principalmente quando saem os dados do Ideb. Além disso, as políticas curriculares são recontextualizadas, contestadas, traduzidas e até mesmo esquecidas; muitas vezes arquivadas para serem discutidas um dia, se der. Em Mato Grosso, as Orientações Curriculares para a Educação Básica (OC), que teve um curto período de vigência (desde a elaboração ao arquivamento), de 2008 a 2017, não foram vividas como uma agenda em discussão em muitas escolas.

Para muitas escolas, as Orientações Curriculares eram raramente discutidas e ainda nos contextos em que a discussão foi mais atenta às orientações, isso não levou a práticas ou a resultados iguais. Portanto, ainda que o atual momento seja de um controle muito mais explícito sobre as escolas, cabem as seguintes perguntas: por que outras políticas de controle de conhecimento aparecem? Que interesses há nisso? São perguntas que ecoam, que nos fazem querer compreender os desdobramentos das políticas públicas como produção de sentidos, hegemonia e poder. Para o pós-estruturalismo, a resposta cabe não a fim de mostrar uma solução aos des-caminhos da educação, entretanto, em meio a tudo isso, cabe como possibilidade de contestar a fixação pretendida do “o que” e do “como ensinar” que nunca se realiza. Dessa maneira, a política como uma única forma de produzir currículo nas escolas tende a fracassar, dando lugar às vozes dissonantes e à alteridade, considerando o lugar do outro e não ocultação da diferença.

A pesquisa poderia ter mergulhado mais no campo da autobiografia, cabendo ainda discussões sobre as relações com os estudantes e dos professores entre si. Nestes mais de dois anos imerso em estudos no grupo de pesquisa, nas aulas do mestrado, nas orientações propriamente ditas, no caminhar pelas teorias, no desvendar de novas leituras, percebi que a

pesquisa tocou-me profundamente e que pesquisar em Educação e na perspectiva pós-estrutural mudou minha percepção sobre a vida, sobre as pessoas, sobre o ato de educar. Assim como já abordou Pinar (2013), o currículo é uma coisa complicada e faz-se necessário compreender isso, enfrentando o fato de que a vida ou nós mesmos, como professores e professoras, não pode/podem ficar de fora da política curricular.

Por isso, a centralidade do conhecimento ou do conteúdo na política curricular, para mim, deixa de ser a medida de busca da qualidade da educação. Com Pinar entendo que a educação e o currículo constituem-se como uma conversa complicada que é sobre o conhecimento e sobre quem somos e quem estamos nos tornando e, portanto, esse conhecimento não é o começo e o fim da educação, nem quem o estudante é ou quem está se tornando é o começo e o fim da educação. A educação é algo que acontece na relação com o outro, um outro que, se for antecipado (pré-fixado) ou classificado ou medido, deixa de ser outro.

Assim, trabalhei com aquilo que não pode ser paralisado, fixo. Estou entendendo que a educação exige de nós trabalhar com vozes dissonantes, pois se há sempre outras possibilidades de significação sobre o mundo, é porque fechar a significação, prescrever o conhecimento e a identidade a ser formada por tal conhecimento é um projeto de poder que exclui a diferença. O currículo, como algo não fixo, será sempre aberto a outras interpretações, a outras possibilidades e, assim, a outros contextos e outros sujeitos que a política centralizada não pode prever.

Esta pesquisa fecha aqui, ficaram muitas lacunas a serem preenchidas, a serem contestadas; esse é o caminho para produção curricular que considere o lugar do outro como espaço também de produção. Não consigo dizer se respondi tudo ao que os objetivos propuseram, ainda desconfio de lugares cristalizados de interpretação, mas entendo que fazer pesquisa em educação é dar voz ao outro, sem relativizar, entendendo que encontros, confrontos, desencontros permanecerão na produção curricular e que tudo isso perpassa pelo discurso como “[...] primeiro elemento ontológico presente em toda configuração social ou política. (LOPES; MENDONÇA, 2015, p. 76).

Assim, este trabalho finaliza, mas não fecha a verdade de uma política ou a verdade da educação que não existe sem a leitura do outro, sem a vinda do outro como diferença. Compreendendo a produção curricular neste registro, seguindo a teorização curricular pós-crítica, “ao invés de intensificar o controle, acreditamos que políticas públicas em currículo

devem ser locais, produzidas nas relações concretas no espaço escola.” (MILLER; MACEDO, 2018, p. 951), com sujeitos vivos e suas vidas, o outro como promessa e abertura à diferença.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. Estado, Políticas Educacionais e a obsessão avaliativa. **Contrapontos**, volume 7 – n. 1p. 11-22, Itajai, jan/abr 2007. Disponível em: <<https://www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/888/741>> Acesso em: 20 out. 2020.
- AGENDA DA APRENDIZAGEM Consed/UNDIME - Estados e Municípios. Brasília, DF. Consed/UNDIME, 2019. Disponível em: <http://www.consed.org.br/media/download/5ca6622bc9936.pdf> Acesso em: 22 Ago. 2020.
- ALMEIDA, Rosely dos Santos; CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da. Campos de experiências na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): evocando o conhecimento a ser ofertado na Educação Infantil. *In*: LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Marcia Betania de. (Org.). **Políticas de currículo, pesquisas e articulações discursivas**. Curitiba, PR: CRV, 2017. p. 148-169.
- ALMEIDA, Rosely Santos de. **Políticas de Currículo para a Educação Infantil em Rondonópolis (MT):** Disputas discursivas pela fixação de uma identidade para o professor. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis-MT, 2017, 173 f.
- APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 2002.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. São Paulo: Artmed, 2006.
- APPLE, Michael W. Repensando ideologia e currículo. *In*: MOREIRA, Antonio Flavio; TADEU, Tomaz (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 49-70.
- BALL, Stephen J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 15, n. 02, 2002, p. 3-23. Universidade do Minho. Braga, Portugal.
- BALL, Stephen J. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 89, 2004, p. 1105-1126. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400002> Acesso em: 27 fev. 2020.
- BALL, Stephen J.; BOWE, Richard; GOLD, Anne. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology**. London, New York: Routledge, 1992.
- BALL, Stephen J., MAGUIRE, Meg, BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Ponta Grossa, PR: Editora UEPG, 2016.
- BIESTA, Gert. Boa educação na era da mensuração. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 147, p. 808-825, set/dez. 2012. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/9/28>> Acesso em: 24. out. 2019.
- BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano**. Tradução Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2013.

BEZERRA, Sílvia Maria Cavalcante Silva. **Escola Ciclada em Mato Grosso: desafios e possibilidades para o enfrentamento do fracasso escolar** (Rondonópolis/MT 1998 - 2011). Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, MT, 2013. 181 f.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de implementação da Base Nacional Comum Curricular: orientações para implementação da BNCC**. Brasília, DF: MEC/SEB/CNE, 2018. Disponível em: < https://implementacaobncc.com.br/wp-content/uploads/2018/06/guia_de_implementacao_da_bncc_2018.pdf Acesso em: 11 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP 2/2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Diário Oficial da União. Brasília – 2017a, Seção 1, pp. 41 a 44. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf Acesso em: 18 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP 2/2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Diário Oficial da União. Brasília – 2017a, Seção 1, pp. 41 a 44. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf Acesso em: 18 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2ª versão revista. Brasília, DF: MEC/SEB/CNE, 2017b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 04 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB N. 1**, de 31 de janeiro de 2006 que altera a alínea “b” do inciso IV do artigo 3º da Resolução CNE/CEB nº 2/98. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0298.pdf Acesso em: 18 out. 2018.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura** / Antônio Flávio Barbosa Moreira, Vera Maria Candau; organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília, DF: MEC/SEB, 2007.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília, DF: MEC, SEB, DICEI, 2013. 542p.

BRASIL. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF., 26 jun. 2014a. Disponível em: : http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm Acesso em: 20 nov. 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Formação de professores do ensino médio, Etapa II - **Caderno V: Matemática** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; [autores: Ana Paula Jahn... et al.]. Curitiba, PR: UFPR/Setor de Educação, 2014b.

BURIASCO, Regina Luzia Corio de; SOARES, Maria Tereza Carneiro. Avaliação de sistemas escolares: da classificação dos alunos à perspectiva de análise de sua produção matemática. *In*: VALENTE, Wagner Rodrigues (Org.). **Avaliação em Matemática: história e perspectivas atuais**. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

CHAVES, Iduina Mont’Alverne; MORI, Marcio. A pesquisa narrativa: uma abordagem teórico-metodológica sobre o silêncio do existir e o mistério da palavra. *In*: GUEDES, Adriane Ogêda; RIBEIRO, Tiago. (Org.) **Pesquisa, alteridade e experiência: metodologias minúsculas**. Rio de Janeiro: Ayvu, 2019. p.113-148.

COSTA, Hugo Heleno Camilo; LOPES, Alice Casimiro. A contextualização do conhecimento no Ensino Médio: tentativas de controle do outro. **Educação & Sociedade**, v. 39, n. 143, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0101-73302018000200301&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 24 mai. 2020.

CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da; LOPES, Alice. Casimiro. Sob o nome ciclos: disputas discursivas para significar uma educação democrática. **Práxis Educativa**, v. 12, p. 184-202, 2017. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/9225/5492> Acesso em: 22 out. 2020.

CUNHA, Érika Rodrigues Virgílio da. **Política curricular de ciclos como o nome democracia: o caso de Rondonópolis (MT)**, 2015. Tese (Doutorado em Educação) Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, Rio de Janeiro – RJ.

CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da. Conexão entre currículo e avaliação como ficção de controle da identidade. *In*: FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres (Org.). **Currículo, formação e avaliação: redes de pesquisas em negociação**. 1. ed. Rio de Janeiro: CRV, 2016, v. 1, p. 133-156.

CUNHA; Érika Virgílio Rodrigues da; 2017; LOPES, Alice. Casimiro. **Base Nacional Comum Curricular no Brasil: Regularidade na dispersão**. Revista Investigación Cualitativa Rodriguez, E. y Lopez, A. C. (2017). v. 2, n. 2, 2017, p. 23-35. DOI: <http://dx.doi.org/10.23935/2016/02023> Acesso em: 06 dez. 2019.

CUNHA; Érika Virgílio Rodrigues da; RITTER, Cláudia Salles. A experiência como perturbação à prescrição na política curricular. **Roteiro**, Joaçaba, v. 46, jan./dez. 2020| e23890 E-ISSN 2177-6059. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/23890/15750> Acesso em: 13 jun. 2020.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Da realidade à ação:** reflexões sobre educação e matemática. São Paulo: Summus, 1986.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Educação Matemática:** da teoria à prática. 23. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

DIAS, Rosane Evangelista; ABREU, Rozana Gomes de; LOPES, Alice Casimiro. **Stephen Ball e Ernesto Laclau na pesquisa em política de currículo.** Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/gtcurriculoanped/33RA/trabalhos/ALICE_CASIMIRO_LOPES_E_OUTROS_UERJ_E_UFRJ.pdf> Acesso em: 12 ago. 2020.

DIAS, Rosane Evangelista; FARIAS, Lívia M. C. B de; SOUZA, Cristiane Gonçalves de. Tentativas de controle curricular na formação e no trabalho docente. *In:* LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Marcia Betania de. (Org.). **Políticas de currículo pesquisas e articulações discursivas.** Curitiba, PR: CRV, 2017. p. 251-268.

FERREIRA, Fabio Alves. Para entender a Teoria do Discurso de Ernesto Laclau. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 127, dez. 2011. Mensal – ANO XI. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/12438/8335>. Acesso em: 15 ago. 2020.

FIORENTINI, Dario; LORENZATO, Sergio. **Investigação em educação matemática:** percursos teóricos e metodológicos. 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

GUEDES, Adrienne Ogêda; RIBEIRO, Tiago. Revelar-se ou ocultar-se? apontamentos para pensar uma pesquisa educativa. *In:* GUEDES, Adrienne Ogêda; RIBEIRO, Tiago. (Org.). **Pesquisa, alteridade e experiência:** metodologias minúsculas. Rio de Janeiro: Ayvu, 2019, 304 p. 19-46.

GOODSON. Ivor F. **As políticas de currículo e de escolarização:** abordagens históricas; tradução de Vera Joscelyne. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____. Ivor F. **Currículo:** teoria e história; tradução de Atílio Brunetta. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

JAEHN, Lisete. O pensamento curricular e a relação entre poder e conhecimento: controle e regulação social. **Espaço do Currículo**, v. 4, n. 2, p. 114-124, setembro de 2011 a março de 2012. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec> Acesso em: 22 ago. 2019

KOHAN, Walter; BERLE, Simone. Experienciar o pensar, pensar a experiência: notas sobre um coletivo de pesquisa em educação. *In:* GUEDES, Adrienne Ogêda; RIBEIRO, Tiago. (Org.) **Pesquisa, alteridade e experiência:** metodologias minúsculas. Rio de Janeiro: Ayvu, 2019. p.217-250.

LACLAU, Ernesto. Discurso. *Revista Topos & Tropos*. Córdoba, Argentina, n.01, s/d. Contemporary Political Thought, The Australian National University, Philosophy Program, 1993.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e estratégia socialista**: por uma política democrática radical. São Paulo: Intermeios; Brasília: CNPq, 2015.

LEMOS, Guilherme; MACEDO Elizabeth. A incalibrável competência socioemocional. Dossiê - Currículo e Avaliação. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v.25 - Ahead of print, p.57-73, 2019. DOI10.26512/lc.v25i0.24582. Disponível em:

LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 39, 2013, p 7-23. Disponível em:
<<https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/02.AliceLopes.pdf>> Acesso em: 09 jun. 2019.

LOPES, Alice Casimiro. Por um Currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 21, n. 45, p. 445-466, mai./ago. 2015. Disponível em:
<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4581/4179>
Acesso em: 03 fev. 2019.

LOPES, Alice Casimiro. Apostando na produção contextual do currículo. *In*: A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas. (Org.): Márcia Angela da S. Aguiar e Luiz Fernandes Dourado [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018. Disponível em: <
<https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>>
Acesso em: 20 out. 2020.

LOPES, Alice Casimiro. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13 n. 25, p. 59-75, jan./mai. 2019. Disponível em:
<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/963> Acesso em: 23 mai. 2020.

LOPES, Alice Casimiro; BORGES, Veronica. Currículo, conhecimento e interpretação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 17, n. 3, p. 555-573, set./dez. 2017. Disponível em:
<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol17iss3articles/lopes-borges.pdf> Acesso em: 08. jul. 2019.

LOPES, Alice Casimiro; MENDONÇA, Daniel de (Org.). **A teoria do discurso de Ernesto Laclau**: ensaios críticos e entrevistas. São Paulo: Annablume, 2015.

LOPES, Alice Casimiro. Democracia nas Políticas de Currículos. **Cadernos de Pesquisa**. v. 42, n. 147, p.700-715 set./dez. 2012.
Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v42n147/03.pdf> Acesso em: 03 jan. 2019.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth F. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**. Maio/Jun./Jul./Ago.2004, n. 26, p. 109-118.
Disponível em:
<http://stoa.usp.br/gepespp/files/3114/17469/Po1%C3%ADticas+curriculares+-+continuidade+ou+mudan%C3%A7a+de+rumos.pdf>> Acesso em: 03 fev. 2019. Acesso em:

MACEDO, Elizabeth. Por uma política da diferença. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 128, maio/ago. 2006a.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n128/v36n128a04.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2019.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação** v. 11, n. 32, maio/ago. 2006b. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a07v11n32.pdf> Acesso em: 12 ago. 2019.

MACEDO, Elizabeth. Como a diferença passa do centro à margem nos currículos: o exemplo dos PCN. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 87-109, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a05.pdf> Acesso em: 15 out. 2019.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. **Cad. Pesquisa [online]**. 2012, vol. 42, n. 147, p. 716-737.

Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742012000300004&script=sci_abstract&tlng=pt)

[15742012000300004&script=sci_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742012000300004&script=sci_abstract&tlng=pt) Acesso em: 22 Ago. 2019.

MACEDO, Elizabeth. A noção de crise e a legitimação de discursos curriculares. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 436-450, set./dez. 2013 Disponível em: <

<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss3articles/emacedo.pdf>> Acesso em: 26 jul.

2020.

MACEDO, Elizabeth; BORGES, Veronica. Formação docente, um projeto impossível.

Cadernos de pesquisa, v. 45. N. 157 p. 486-507 jul./set. 2015. Disponível em: <

<https://www.scielo.br/pdf/cp/v45n157/1980-5314-cp-45-157-00486.pdf>> Acesso em: 15 nov.

2020.

MACEDO, Elizabeth (Coordenadora). Uma alternativa às políticas centralizadas: formar professores e produzir currículo nas escolas. Projeto de pesquisa e intervenção inovadora apresentado ao edital apoio à pesquisa e à inovação em Ciência Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas Linha 1: Educação Básica: Ensino e Formação Docente. UERJ, RJ, 2016. 113p.

MACEDO, Elizabeth. Mas a escola não tem que ensinar? Conhecimento, reconhecimento e alteridade na teoria de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 17, n. 3, p. 539-554, set./dez.

2017. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol17iss3articles/macedo.pdf>

Acesso em: 22 out. 2020.

MACEDO, Elizabeth. A educação e a urgência de “desbarbarizar” o mundo. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.17, n.3, p. 1101-1122 jul./set. 2019 e-ISSN: 1809-3876.

Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/44534/29941>

Acesso em: 02 fev. 2020.

MACEDO, Elizabeth; RANNIERY, Thiago. Políticas públicas de currículo: diferença e a ideia de público. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 3, p. 739-759, set./dez. 2018.

Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss3articles/macedo-ranniery.pdf>

Acesso em: 06 nov. 2019.

MAINARDES, Jeferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de Políticas Educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 11 set. 2018

MARCO, Fabiana Fiorezi de. Atividade orientadora de ensino de matemática na formação inicial de professores. **Educ. Matem. Pesq.**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 317-336, 2013. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/download/11441/pdf> Acesso em: 09 set. 2017.

MATHEUS, Daniele dos Santos; LOPES, Alice Casimiro. Sentidos de qualidade na Política de Currículo (2003-2012). **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 337-357, abr./jun. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v39n2/v39n2a02.pdf> Acesso em: 02 fev. 2019.

MATO GROSSO. Conselho Estadual de Educação. **Parecer Orientativo Conjunto do Currículo de referência para o território mato-grossense – Etapas de Educação Infantil e Ensino Fundamental**, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, para orientar a sua implementação, no âmbito do Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso em regime de colaboração com os Sistemas Municipais de Ensino. Cuiabá, 2018.

MATO GROSSO. Poder Executivo. **Diário Oficial do Estado de Mato Grosso** Ano CXXXV – Cuiabá, 20 de abril de 2016, nº 26.762.

MATO GROSSO. Poder Executivo. **Diário Oficial do Estado de Mato Grosso** Ano CXXXVII – Cuiabá, 18 de dezembro de 2018, nº 27.404.

MATO GROSSO. Poder Executivo. **Diário Oficial do Estado de Mato Grosso** Ano CXXXV – Cuiabá, 19 de dezembro de 2018, nº 27.405.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Orientações Curriculares: Área de Ciência da Natureza e Matemática: Educação Básica/Mato Grosso**. Cuiabá: Defanti, 2010. 166 p.

MATO GROSSO. **Resolução N. 262/02-CEE/MT**. Estabelece as normas aplicáveis para a organização curricular por ciclos de formação no Ensino Fundamental e Médio do Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso, 2015. Disponível em: <http://www2.seduc.mt.gov.br/documents/8125245/8532755/RESOLUCAO+NORMATIVA+N+002-2015-CEE-MT.pdf/a070b4d6-5a98-2e47-12d5-76266edc60a7> Acesso em: 18 out. 2018.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer. **Portaria N° 521/2017/GS/SEDUC/MT**. Constitui Comissão Estadual de Governança para Implementação da Base Nacional Comum Curricular, a Comissão de Mobilização para a Implementação da Base Nacional Comum Curricular no Estado de Mato Grosso - BNCC/MT, para a Elaboração da Proposta Curricular de Mato Grosso em Regime de Colaboração com os Municípios, e o Comitê Executivo para a validação do documento final da Base Nacional Comum Curricular do Estado de Mato Grosso - BNCC/MT e dá providências correlatas. Cuiabá, MT: SEDUC, 2017. Disponível em:

<http://www.controladoria.mt.gov.br/documents/8125245/9121200/PORTARIA+N%C2%BA+521+Constitui+Comiss%C3%A3o+Estadual+de+Governan%C3%A7a.pdf/05cefb88-39a8-b409-1d16-5cebf84f2a2f> Acesso em: 12 ago. 2020.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer. Guia orientativo para a implementação da reelaboração do Projeto Político-Pedagógico das unidades educacionais da rede estadual de educação de Mato Grosso, Módulo: 1 (Parte 3 - Marco conceitual e Marco operatório). **Programa Avalia MT**. Cuiabá, MT: SEDUC/SAGI/NAEB, 2018.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer. Portaria nº 777/2018/GS/SEDUC/MT. Dispõe sobre a Reestruturação do Projeto Político Pedagógico das escolas públicas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso. **Diário Oficial do Estado de Mato Grosso**. 17 de dezembro de 2018, nº 27.403, p. 20-21.

MEDEIROS, Cleide Farias de. Por uma Educação Matemática com intersubjetividade. *In*: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani (Org.). **Educação Matemática**. 2. ed. São Paulo, 2005. p. 13-44.

MENDONÇA, Daniel de. Como olhar o “político” a partir da teoria do discurso. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 1. Brasília, janeiro-junho de 2009, pp. 153-169. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/rbcp/article/view/1533/1354> Acesso em: 03 jan. 2020

MILLER, Janet L. Teorização do currículo como antídoto contra/na cultura da testagem. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03 p. 2043-2063 out./dez 2014. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum> Acesso em: 25 out. 2019.

MILLER, Janet L; MACEDO, Elizabeth. Políticas públicas de currículo: autobiografia e sujeito relacional. **Praxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 13, n. 3, p. 948-965, set./dez. 2018. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/12397> Acesso em: 10 set. 2019.

MONLEVADE, João Antonio Cabral de. Pagar bem os profissionais da EB - Construindo o sim e o como. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 10, n. 18, p. 85-105, jan./jun. 2016. Disponível em: < <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/652/674>> Acesso em: 03 abr. 2020.

MOREIRA, Antônio Flávio; TADEU, Tomaz (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MOREIRA, Plínio Cavalcanti; DAVID, Maria Manuela M. S. **A formação matemática do professor: licenciatura e prática docente escolar**. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2010.

MOUFFE, Chantal. **O regresso do político**. Lisboa: Gradiva, 1996.

MOUFFE, Chantal. Democracia, cidadania e a questão do pluralismo. **Política & Sociedade**. n. 3, outubro de 2003.

MOUFFE, Chantal. **Sobre o político**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2015.

NUDZOR, Hope Pius. Reconceptualizando o paradoxo na implementação de políticas: uma abordagem pós-moderna. **Revista Teias** v. 11, n. 22, p. 209-224, maio/agosto 2010. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24121> Acesso em: 23 jun. 2019.

OLIVEIRA, Ana de. A tradição do conhecimento nas políticas curriculares. *In*: LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Marcia Betania de. (Org.). **Políticas de Currículo Pesquisas e Articulações Discursivas**. Curitiba, PR: CRV, 2017. p. 251-268.

ONUCHIC, Lourdes de la Rosa. A resolução de problemas na educação matemática: onde estamos? E para onde iremos? **Espaço Pedagógico**. v. 20, Passo Fundo, p. 88-104, jan./jun.2013. Disponível em: < <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/3509/2294>> Acesso em: 22 out. 2020.

ORTIGÃO, Maria Isabel Ramalho. **Currículo de Matemática e desigualdades educacionais**. Tese (doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação. Rio de Janeiro: PUC-Rio, Departamento de Educação, 2005. 194f. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=6931@1> Acesso em: 06 dez. 2019.

PARO, Vitor. **Crítica da estrutura da escola**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

PETERS, M. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 96 p.

PEREIRA, Talita Vidal. Currículo como teia de significados. **Revista Teias** v. 13, n. 27, p. 161-176, jan./abr. 2012 – CURRÍCULOS: Problematização em práticas e políticas Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24258> Acesso em: 21 jan. 2020.

PIRES, Célia Maria Carolino *et al.* O Currículo de Matemática em revista: um editorial. **Bolema**, Rio Claro (SP), v. 28, n. 49, p. 485-490, ago. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/bolema/v28n49/1980-4415-bolema-28-49-0485.pdf> Acesso em: 02 fev. 2019.

PINTO, Neuza Bertoni. Cultura escolar e práticas avaliativas: uma análise das provas de matemática do Exame de Admissão ao Ginásio. *In*: VALENTE, Wagner Rodrigues (Org.). **Avaliação em Matemática: história e perspectivas atuais**. Campinas, SP: Papirus, 2008 p. 39-74.

PINTO, Neuza Bertoni. História das disciplinas escolares: reflexão sobre aspectos teórico-metodológicos de uma prática historiográfica. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 125-142, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2293/2209> Acesso em: 29 jan. 2019.

SANTOS, Geniana; BORGES, Veronica; LOPES, Alice Casimiro. Formação de professores e reformas curriculares: entre projeções e normatividade. **Linhas Críticas**, 25, 2019 Disponível em: <https://doi.org/10.26512/lc.v25i0.26200> Acesso em: 26 ago. 2019.

SILVA, Eliane Aparecida Da. **Políticas de currículo para o Ensino Médio: sentidos de educação no IFMT de Primavera do Leste (MT)**. Dissertação (Mestrado Em Educação) Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso. Rondonópolis, 2018, 107 f.

SILVA, Vinicius Batista da. **Sentidos de Educação em disputa na Política Curricular para os cursos Técnicos Integrados ao Nível Médio do IFMT de Rondonópolis (MT)**. Dissertação (Mestrado Em Educação) Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso. Rondonópolis, 2018, 140f.

SOUZA, Bárbara Rocha. **Discursos pela Alfabetização: uma investigação dos sentidos em disputa**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: Acesso em: 27 fev. 2020.

SUSSEKIND, Maria Luíza. Entrevista com Willian F. Pinnar. **Revista Teias**. v. 14, n. 33, p. 206-214, (2013): Dossiê Especial. Disponível em: , <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24376/17354>> Acesso em: 22 out. 2020.

THEODORO, Thais Silva Verão. **Mato Grosso: Estado de transformação? A política curricular para a educação matemática no Ensino Fundamental (2015 – 2017)**. Dissertação (Mestrado Em Educação) Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso. Rondonópolis, 2018, 130f.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. Comitê de Ética em Pesquisa CUR/UFTM. Parecer consubstanciado do CEP, nº 3.334.612. Rondonópolis, 2019.

VALENTE, Wagner Rodrigues (Org). **Avaliação em Matemática: História e perspectivas atuais**. Campinas, SP: Papirus, 2008.

ZORZAN, Adriana Salete Loss. Ensino-aprendizagem: algumas tendências na educação matemática. **R. Ciências Humanas**, Frederico Westphalen (RS), v. 8, n. 10, p. 77-93, jun. 2007.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
 CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS
 INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

APÊNDICE I

Nome completo: _____
 Idade: _____ Tipo de vínculo _____
 Tempo de atuação na docência: _____ Tempo de atuação na escola: _____
 Instituição em que se formou: _____
 Pós-Graduação: _____

ROTEIRO PARA ENTREVISTA

ELEMENTOS PARA ELABORAR QUESTÕES – QUESTIONÁRIO TEMÁTICO

I. FORMAÇÃO (inicial, continuada, escolha da profissão, expectativas e críticas, formação continuada na escola/finalidade e vinculação com a prática)

1. Inicialmente, gostaria que você falasse um pouco de sua formação inicial, de suas experiências. Fale sobre sua formação inicial, como se deu a escolha da profissão e o que o levou a escolher o curso de matemática (Licenciatura).
2. Tem alguma crítica em relação a essa escolha?
3. Você acha que sua formação inicial foi como imaginava? Poderia falar sobre pontos positivos e negativos de sua formação inicial?
4. Você participa de formação continuada? Poderia explicar como isso se dá?
5. Em que a formação continuada poderia te auxiliar em seu trabalho? Você tem acesso a leituras (literatura) sobre Educação Matemática?
6. A formação inicial (Licenciatura) o ajudou até que ponto para a sua atuação em sala de aula?
7. O que a formação continuada contribui para sua atuação profissional seja na área de atuação ou a formação de uma maneira geral, o auto formar-se. Comente sobre.

II. EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL (atuação pedagógica, atuação política, tempo no magistério, sonhos, frustrações, valor da profissão, entraves para a profissão)

8. Diga o tempo em que está no magistério e como tem sido a sua atuação em sala de aula.
9. Se já passou por algum cargo de gestão, comente sobre e relate a diferença entre a regência em sala de aula e o estar na gestão de uma escola, seja coordenação ou direção.
10. O que você considera como entraves para a tua profissão e o que você tem feito para amenizar esses entraves dentro do contexto em que atua?

III. PRÁTICA EDUCATIVA/EDUCAÇÃO MATEMÁTICA/ Ensino de Matemática (desafios [de ensinar e de educar], sonhos e medos, dificuldades, qualidade da educação, condições de ensino, planejamento, proposta pedagógica/curricular da escola,

avaliação da aprendizagem, visão dos alunos, relação com os alunos, desafios da área de matemática, ser professores de matemática, qualidade de ensino na matemática, condições de trabalho, visão pessoal de como o ensino deveria ser)

11. O que você considera ser necessário para a sua atuação em sala de aula, com vistas a promover a aprendizagem do aluno e trabalhar na perspectiva de sua atuação profissional?
12. Em relação à educação matemática, se você já teve acesso à leitura de referenciais, quais as contribuições que esse campo possibilitou para que você ampliasse sua atuação enquanto professor da educação básica?
13. A formação inicial (Licenciatura) o ajudou até que ponto para a sua atuação em sala de aula?
14. Como você via as matérias de cunho didático do seu curso de licenciatura (por exemplo: Didática, Estrutura e funcionamento da educação, dentre outras,)? Considera que contribuíram para tua formação e atuação na docência? Você acha que essas disciplinas que não envolviam a parte específica do calcular foram importantes para tua formação inicial?
15. E a pesquisa na formação inicial? O curso teve uma característica em formar para um campo de pesquisa em matemática ou para atuação enquanto professor da educação básica? Comente sobre essa formação.
16. O que você considerou que foi preciso aprimorar no campo da atuação profissional após a conclusão da formação inicial? Comente sobre esse processo.
17. Hoje está mais claro que nunca a ideia de que há inúmeros desafios para a profissão docente. E sobre os desafios de ser professor de matemática na atualidade, você tem refletido sobre isso? Poderia comentar?
18. Do seu ponto de vista, como pensa que os alunos veem a disciplina de matemática?
19. Como é a sua relação com os alunos, tendo em vista um imaginário de matemática “bicho papão” para uma boa parte do alunado da educação básica?
20. Que desafios você enxerga no ensino da matemática?
21. Você poderia falar um pouco sobre como pensar a função social de ensinar às pessoas matemática? Poderia falar da função social da matemática hoje?
22. E sobre as condições de trabalho na escola? Como isso implica em sua atuação (ensinar e educar) e como isso implica na tua vida pessoal?
23. Você tem sonhos como professor?
24. Você está a par das políticas educacionais nacionais e locais? Conhece os documentos (diretrizes nacionais, BNCC e propostas do estado de MT?)
25. E as políticas de resultados de desempenho dos alunos, as avaliações em larga-escala (nacional e local), como você as avalia?
26. Você considera que essas políticas afetam o trabalho docente e a escola?
27. Poderia explicar como entende isso e o que têm feito ou pensa em fazer a respeito?
28. O que é avaliar para você?
29. E como você tem avaliado na sala de aula? Com quais instrumentos você avalia e o que acha mais importante avaliar?
30. Que finalidade ou efeitos, poderia comentar, tem as avaliações que você realiza?
31. E o planejamento? O que considera importante ao planejar as aulas?
32. Como você define o que vai ensinar? O que determina a escolha de conhecimentos e conteúdos de matemática, para você?
33. Como acontece o planejamento na área da matemática na escola? Há interação entre os pares ou há alguma orientação e há condições para isso acontecer?
34. Como você avalia as orientações atuais de planejamento advindas da SEDUC/MT e do CEFAPRO?

35. Considerando as orientações da SEDUC-MT, como se dá a relação de planejamento com seus colegas docentes de outras áreas/disciplinas?
36. Há planejamento e trabalho interdisciplinar na escola? Poderia explicar?
37. Você enfrenta dificuldades para ensinar? Se sim, o que tem dificultado seu trabalho na escola diretamente em relação ao processo de ensino e aprendizagem? (O QUE MUDAR AQUI???)
38. Há uma série de perspectivas de ensino de matemática discutidas no campo. Você considera, olhando para sua atuação, que segue alguma perspectiva ou se sente impossibilitado de realizar o trabalho como desejaria?
39. Para você, o que são condições de ensinar e aprender de qualidade? Você gostaria de trabalhar com os alunos de outra forma?
40. Você se considera satisfeito ao ensinar matemática? Poderia falar do que é positivo e do que julga negativo?

IV. PROPOSTA EDUCATIVA DA ESCOLA (desafios de ensinar, desafios de educar, participação na construção e discussão da proposta da escola, trabalho coletivo, gestão democrática da educação, desafios da escola, relação com a comunidade/pais, relação com a SEDUC, pontos fortes de atuação da escola)

41. Em relação ao trabalho da escola, você acha que as políticas em curso (curricular e de avaliação externa) coadunam com o que a escola precisa para realizar a sua função social?
42. Como acontece ou aconteceu a construção da proposta curricular da escola? Você participou/participa desse processo de alguma maneira?
43. Para você, quais são os desafios que a escola enfrenta? Poderia comentar?
44. Você poderia falar sobre como pensa este contexto das atuais políticas baseadas em resultados, como a Seduc propõe? Você vê aspectos positivos e/ou negativos nesse processo? Poderia explicar?
45. Na sua opinião, esse tipo de política afeta como escola?
46. Para você, a escola tem uma atuação política? O que pensa sobre isso?
47. Como é a participação da comunidade escolar nesta escola?
48. A escola tem ações voltadas à aproximar a comunidade do cotidiano escolar?
49. Para você, qual é o papel do professor na educação/formação dos jovens hoje?

V. POLÍTICA EDUCACIONAL (conhecimento dos documentos nacionais e locais, participação na discussão de propostas locais, interferência das políticas, avaliações externas, BNCC, ser professor para as políticas, qualidade da educação para as políticas, autonomia da escola/docente, relação com a SEDUC)

50. A discussão sobre a qualidade da educação no Brasil tem sido intensa nas últimas décadas. Pensando na educação básica em Mato Grosso e nas mudanças de governo e de propostas no estado, como você avalia a discussão sobre qualidade da educação?
51. Poderia falar um pouco sobre como você avalia o fato de o estado ter uma proposta comum para todas as escolas de Mato Grosso (Documento de Referência Curricular - DRC) num contexto de Base Nacional Comum Curricular (BNCC)? O que você pensa sobre isso?
52. Qual é a tua percepção sobre a BNCC? quado seu ponto vista, como essa política interfere em sua prática pedagógica e atuação profissional?
53. A escola tem sido autônoma na execução de suas tarefas? Que entrave você percebe na execução das políticas públicas para a educação no estado de Mato Grosso?
54. No sentido do que você define como uma educação de qualidade, quais são (se você considera que existem) os maiores desafios na/da escola nos dias de hoje?

- 55.** Há discussão na escola, inclusive de documentos e demandas solicitadas pela SEDUC, sobre esta política? Você participou, de alguma forma, da produção de algum documento estadual? Poderia comentar?
- 56.** Você pode falar um pouco sobre como pensa a proposta curricular atual do estado de Mato Grosso, que orienta o planejamento docente a partir de objetivos de aprendizagem, descritores por área e níveis de proficiência?
- 57.** Em relação ao proposto no currículo oficial e o cotidiano da escola e da sala de aula, você acha que a proposta oficial atende as demandas e necessidades da escola?
- 58.** Como você lida com o currículo que tem que seguir? Vocês discutem esta questão na escola, inclusive para pensar na autonomia da proposta pedagógica?
- 59.** Você está a par das políticas educacionais nacionais e locais? Conhece os documentos (diretrizes nacionais, BNCC e propostas do estado de MT?)
- 60.** Gostaria de dizer algo que não tratamos nestas questões ou de voltar a alguma questão de nossa conversa em todos os tópicos da entrevista? Sinta-se à vontade em relatar.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
 CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS
 INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

APÊNDICE II

Nome completo: _____

Idade: _____

Tipo de vínculo _____

Tempo de atuação na docência: _____ Tempo de atuação na escola: _____

Instituição em que se formou: _____

Pós-Graduação: _____

QUESTIONÁRIO TEMÁTICO

I. FORMAÇÃO (inicial, continuada, escolha da profissão, expectativas e críticas, formação continuada na escola/finalidade e vinculação com a prática)

1. Inicialmente, gostaria que você falasse um pouco de sua formação inicial, de suas experiências. Fale sobre sua formação inicial, como se deu a escolha da profissão e o que o levou a escolher o curso de matemática (Licenciatura).
2. Tem alguma crítica em relação a essa escolha?
3. Você acha que sua formação inicial foi como imaginava? Poderia falar sobre pontos positivos e negativos de sua formação inicial e até que ponto ela o ajudou na sua atuação em sala de aula?
4. O que a formação continuada contribui para sua atuação profissional seja na área de atuação ou a formação de uma maneira geral, o auto formar-se. Comente sobre.

II. EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL (atuação pedagógica, atuação política, tempo no magistério, sonhos, frustrações, valor da profissão, entraves para a profissão)

5. Se já passou por algum cargo de gestão, comente sobre e relate a diferença entre a regência em sala de aula e o estar na gestão de uma escola, seja coordenação ou direção.

III. PRÁTICA EDUCATIVA/EDUCAÇÃO MATEMÁTICA/ Ensino de Matemática (desafios [de ensinar e de educar], sonhos e medos, dificuldades, qualidade da educação, condições de ensino, planejamento, proposta pedagógica/curricular da escola, avaliação da aprendizagem, visão dos alunos, relação com os alunos, desafios da área de matemática, ser professores de matemática, qualidade de ensino na matemática, condições de trabalho, visão pessoal de como o ensino deveria ser)

6. O que você considera ser necessário para a sua atuação em sala de aula, com vistas a promover a aprendizagem do aluno e trabalhar na perspectiva de sua atuação profissional?
7. Em relação à Educação Matemática, se você já teve acesso à leitura de referenciais, quais as contribuições que esse campo possibilitou para que você ampliasse sua atuação enquanto professor da educação básica?

8. Há uma série de perspectivas de ensino de matemática discutidas no campo educacional. Você considera, olhando para sua atuação, que segue alguma perspectiva ou se sente impossibilitado de realizar o trabalho como desejaria?
9. Como você via as matérias de cunho didático do seu curso de licenciatura (por exemplo: Didática, Estrutura e funcionamento da educação, dentre outras,)? Considera que contribuíram para tua formação e atuação na docência? Você acha que essas disciplinas que não envolviam a parte específica do calcular foram importantes para tua formação inicial?
10. A licenciatura teve uma característica em formar para um campo de pesquisa em matemática ou para atuação enquanto professor da educação básica? Comente sobre essa formação.
11. Hoje está mais claro que nunca a ideia de que há inúmeros desafios para a profissão docente. E sobre os desafios de ser professor de matemática na atualidade, você tem refletido sobre isso? Poderia comentar?
12. Do seu ponto de vista, como pensa que os alunos veem a disciplina de matemática?
13. Como é a sua relação com os alunos, tendo em vista um imaginário de matemática “bicho papão” para uma boa parte do alunado da educação básica?
14. Você poderia falar um pouco sobre como pensar a função social de ensinar às pessoas matemática? Poderia falar da função social da matemática hoje?
15. E sobre as condições de trabalho na escola? Como isso implica em sua atuação (ensinar e educar) e como isso implica na tua vida pessoal?
16. Você tem sonhos como professor?
17. Você está a par das políticas educacionais nacionais e locais? Conhece os documentos (diretrizes nacionais, BNCC e propostas do estado de MT (DRC)? Poderia falar um pouco sobre como você avalia o fato de o estado ter uma proposta comum para todas as escolas de Mato Grosso (Documento de Referência Curricular - DRC)?
18. E as políticas de resultados de desempenho dos alunos, as avaliações em larga-escala (nacional e local), como você as avalia? Você considera que essas políticas afetam o trabalho docente e a escola?
19. O que é avaliar para você? E como você tem avaliado na sala de aula? Com quais instrumentos você avaliar e o que acha mais importante avaliar?
20. Que finalidade ou efeitos, poderia comentar, tem as avaliações que você realiza?
21. E o planejamento? Como você define o que vai ensinar? O que determina a escolha de conhecimentos e conteúdos de matemática, para você?
22. Como acontece o planejamento na área da matemática na escola? Há interação entre os pares ou há alguma orientação e há condições para isso acontecer?
23. Como você avalia as orientações atuais de planejamento advindas da SEDUC/MT e do CEFAPRO?
24. Para você, o que são condições de ensinar e aprender de qualidade? Você gostaria de trabalhar com os alunos de outra forma?
25. Você se considera satisfeito ao ensinar matemática? Poderia falar do que é positivo e do que julga negativo?

IV. PROPOSTA EDUCATIVA DA ESCOLA (desafios de ensinar, desafios de educar, participação na construção e discussão da proposta da escola, trabalho coletivo, gestão democrática da educação, desafios da escola, relação com a comunidade/pais, relação com a SEDUC, pontos fortes de atuação da escola)

26. Como acontece ou aconteceu a construção da proposta curricular da escola? Você participou/participa desse processo de alguma maneira?
27. Para você, quais são os desafios que a escola enfrenta? Poderia comentar?

28. Como é a participação da comunidade escolar nesta escola? A escola tem ações voltadas a aproximar a comunidade do cotidiano escolar? A escola para você é um ambiente político?
29. Para você, qual é o papel do professor na educação/formação dos jovens hoje?

V. POLÍTICA EDUCACIONAL (conhecimento dos documentos nacionais e locais, participação na discussão de propostas locais, interferência das políticas, avaliações externas, BNCC, ser professor para as políticas, qualidade da educação para as políticas, autonomia da escola/docente, relação com a SEDUC)

30. A discussão sobre a qualidade da educação no Brasil tem sido intensa nas últimas décadas. Pensando na educação básica em Mato Grosso e nas mudanças de governo e de propostas no estado, como você avalia a discussão sobre qualidade da educação?
31. A escola tem sido autônoma na execução de suas tarefas? Que entrave você percebe na execução das políticas públicas para a educação no estado de Mato Grosso?
32. No sentido do que você define como uma educação de qualidade, quais são (se você considera que existem) os maiores desafios na/da escola nos dias de hoje?
33. Há discussão na escola, inclusive de documentos e demandas solicitadas pela SEDUC, sobre esta política? Você participou, de alguma forma, da produção de algum documento estadual (proposta curricular)? Poderia comentar?
34. Você pode falar um pouco sobre como pensa a proposta curricular atual do estado de Mato Grosso, que orienta o planejamento docente a partir de objetivos de aprendizagem, descritores por área e níveis de proficiência?
35. Em relação ao proposto no currículo oficial e o cotidiano da escola e da sala de aula, você acha que a proposta oficial atende as demandas e necessidades da escola?
36. Gostaria de dizer algo que não tratamos nestas questões ou de voltar a alguma questão de nossa conversa em todos os tópicos da entrevista? Sinta-se à vontade em relatar.