



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



**TATIANE NOGUEIRA SANTOS**

**A SUBJETIVAÇÃO DE UMA PROFESSORA FORMADORA DA ÁREA DE  
MATEMÁTICA NA DIRETORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO (DRE) – POLO DE  
RONDONÓPOLIS (MT) - NO CONTEXTO DA POLÍTICA CURRICULAR  
REFORMISTA PARA O ENSINO MÉDIO**

RONDONÓPOLIS – MT  
Dezembro de 2022

TATIANE NOGUEIRA SANTOS

**A SUBJETIVAÇÃO DE UMA PROFESSORA FORMADORA DA ÁREA DE  
MATEMÁTICA NA DIRETORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO (DRE) – POLO DE  
RONDONÓPOLIS (MT) - NO CONTEXTO DA POLÍTICA CURRICULAR  
REFORMISTA PARA O ENSINO MÉDIO**

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

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Érika Virgílio Rodrigues da Cunha

RONDONÓPOLIS – MT  
Dezembro de 2022

### Dados Internacionais de Catalogação na Fonte

Ficha Catalográfica elaborada de forma automática com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).  
Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.

S237s

Santos, Tatiane Nogueira.

A SUBJETIVAÇÃO DE UMA PROFESSORA FORMADORA DA ÁREA DE MATEMÁTICA NA DIRETORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO (DRE) – POLO DE RONDONÓPOLIS (MT) - NO CONTEXTO DA POLÍTICA CURRICULAR REFORMISTA PARA O ENSINO MÉDIO [recurso eletrônico] / Tatiane Nogueira Santos. – Dados eletrônicos (1 arquivo : 122 f., pdf). – 2022.

Orientador(a): Érika Virgílio Rodrigues da Cunha.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Rondonópolis, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rondonópolis, 2022.

Inclui bibliografia.

1. Política de currículo para a formação continuada. 2. Professor formador. 3. Educação Matemática. I. Cunha, Érika Virgílio Rodrigues da, *orientador*. II. Título.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS

PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO: "A SUBJETIVAÇÃO DE UMA PROFESSORA FORMADORA DA ÁREA DE MATEMÁTICA NA DIRETORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO (DRE) – POLO DE RONDONÓPOLIS (MT) - NO CONTEXTO DA POLÍTICA CURRICULAR REFORMISTA PARA O ENSINO MÉDIO"

AUTORA: MESTRANDA TATIANE NOGUEIRA SANTOS

Dissertação defendida e aprovada em 01/12/2022.

COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA

1. Doutora Érika Virgílio Rodrigues da Cunha (Presidente Banca / Orientador)  
Instituição: Universidade Federal de Mato Grosso/Universidade Federal de Rondonópolis

2. Doutora Simone Albuquerque da Rocha (Examinador Interno)  
Instituição: Universidade Federal de Mato Grosso/Universidade Federal de Rondonópolis

3. Doutora Lóriége Pessoa Bitencourt (Examinador Externo)  
Instituição: Universidade do Estado de Mato Grosso/UNEMAT

RONDONÓPOLIS, 01/12/2022.



Documento assinado eletronicamente por **Érika Virgílio Rodrigues da Cunha, Docente UFR**, em 01/12/2022, às 17:42, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Simone Albuquerque da Rocha, Docente UFR**, em 05/12/2022, às 19:21, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Lóriége Pessoa Bitencourt, Usuário Externo**, em 12/12/2022, às 10:36, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufr.edu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufr.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **0088122** e o código CRC **A1F128AB**.

## AGRADECIMENTOS

À minha família, principalmente aos meus pais, Margarida Sandra e Daniel, e minhas irmãs Fabiana e Patrícia, por todo incentivo, apoio e suporte em todos os momentos dessa jornada.

Ao meu noivo Dionson, pela compreensão, por estar sempre presente, me encorajando, lendo e estudando junto. Obrigada amore.

À minha orientadora professora Dra. Érika Vígílio Rodrigues da Cunha, sempre muito querida e a quem muito admiro como pessoa e profissional. Muito obrigada por ter me acolhido com tanto carinho e cuidado; Obrigada por toda confiança, suporte e aprendizado.

Às minhas amigas Keiliane, Rita e Vanessa, por todo apoio e torcida. Agradecimento especial à Anabel, que muito me ajudou lendo os meus textos, corrigindo-os e me aconselhando, gratidão querida.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa Políticas de Currículo e Alteridade, Silvany, Gabriel, Sylvia, Paulo, Leidiane Tiago, Eudes, Mikaela, Maria José e Lígia e em especial à Cláudia, que muito me incentivou a entrar no mestrado e aos demais que integram o grupo. Foi muito bom estudar com vocês.

À professora formadora da área da Matemática que se disponibilizou a participar dessa pesquisa, Hipátia de Alexandria, gratidão.

À escola EEMOP, professores e equipe gestora, pela compreensão e apoio.

Aos professores, Ademar, Leila, Merilin, Églen, Rosana, Simone Albuquerque, Hugo e aos demais professores do PPGEdu. Como aprendi com vocês.

À Secretaria do Programa, em especial à Daniele e a Ana Lúcia, à Coordenação, sempre dispostas em ajudar.

A todos que me incentivaram em diversos momentos desse percurso e que se alegraram com esta conquista profissional e pessoal.

## RESUMO

Esta dissertação trata de uma pesquisa desenvolvida no Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu/CUR/UFMT), na linha de Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais. Tem como tema a política curricular de formação continuada de professores e assume como central a questão: no contexto de acentuação do gerencialismo e da performatividade, em que vivemos, como os sentidos de formação continuada produzidos na política educacional em Mato Grosso subjetivam o professor formador na área de Matemática? O objetivo geral da pesquisa é compreender como os sentidos de formação continuada produzidos na política educacional subjetivam o professor formador que atua na DRE – polo de Rondonópolis na área de Matemática, com professores do Ensino Médio. Para tal, dois objetivos específicos organizaram a investigação: 1. identificar as características da formação continuada dos professores de Matemática e 2. analisar as lógicas que orientam a política de formação de professores de Matemática do Ensino Médio na rede estadual de ensino de Mato Grosso. O embasamento teórico das discussões conceituais, da análise e interpretação da empiria da pesquisa está alicerçado na Teoria da Atuação de Stephen Ball e colaboradores (2016), que propõem analisar e conceber a política para além do texto oficial que busca representá-la, constituindo-se como todos os processos e experiências de interpretação de quem fala em nome desse texto ou vai colocá-lo em prática. A pesquisa assumiu a perspectiva pós-estrutural de currículo, ancorada em pesquisadores que, como Elizabeth Macedo e Alice Casimiro Lopes, discutem currículo como prática de significação. Teve como empiria documentos curriculares produzidos no estado de Mato Grosso, BNCC e a conversa em forma de entrevista com uma professora formadora da DRE de Rondonópolis-MT. A investigação indicou que sentidos de formação de professores instrumentais estão sendo privilegiados na política, reduzindo o entendimento do que seja ser formador na educação pública da rede estadual, assim como o que está sendo significado como educação e currículo. Apesar da hegemonia dos sentidos instrumentais de formar e de ensinar (/de educar), sobretudo por meio de um discurso de inovação das práticas pedagógicas com a adoção do ensino de competências e habilidades, há sentidos ambíguos de qualidade, de educar, de ensinar e de formar os estudantes que parecem estar associados às experiências de quem atua na formação e que não são apagados na política. Neste sentido, o trabalho com a Matemática nas escolas se distancia das discussões do campo da Educação Matemática, para o qual a formação continuada dos professores constitui um processo complexo, multifacetado, baseado em práticas coletivas de pensar a educação para além da racionalidade da mera transmissão de conteúdos, quando o texto oficial da política é repetido; mas, tais discussões aparecem quando a lógica de controle de resultados dos textos normativos é questionada. Assim, no fechamento da dissertação defendo que a formação continuada, assim como a escola, é vida que escapa a um controle total e pode ser assim pensada como uma estratégia de reverter, ao longo do tempo, sua coisificação e comercialização pela lógica instrumental.

**Palavras-chave:** Política de currículo para a formação continuada; Professor formador; Educação Matemática.

## ABSTRACT

This dissertation deals with a research developed in the Master's Degree Program in Education (PPGEdu/CUR/UFMT), in the line of Teacher Training and Public Educational Policies. Its theme is the curricular policy of continuing education for teachers and takes as its central issue: in the context of accentuating managerialism and performativity, in which we live, how do the meanings of continuing education produced in educational policy in Mato Grosso subjectify the teacher educator in the Mathematics area? The general objective of the research is to understand how the meanings of continuing education produced in educational policy subjectify the teacher trainer who works at the DRE - pole of Rondonópolis in the area of Mathematics, with high school teachers. For this, two specific objectives organized the investigation: 1. to identify the characteristics of the continuing education of Mathematics teachers and 2. to analyze the logics that guide the education policy of Mathematics teachers in Secondary Education in the state teaching network of Mato Grosso. The theoretical basis of the conceptual discussions, analysis and interpretation of the research's empirical evidence is based on the Theory of Action by Stephen Ball and collaborators (2016), which propose to analyze and conceive the policy beyond the official text that seeks to represent it, constituting it if like all the processes and experiences of interpretation of those who speak in the name of this text or are going to put it into practice. The research assumed the post-structural perspective of curriculum, anchored in researchers who, like Elizabeth Macedo and Alice Casimiro Lopes, discuss curriculum as a practice of meaning. It had as empirical curricular documents produced in the state of Mato Grosso, BNCC and the conversation in the form of an interview with a teacher trainer of the DRE of Rondonópolis-MT. The investigation indicated that the meanings of instrumental teacher training are being privileged in politics, reducing the understanding of what it means to be a trainer in public education in the state network, as well as what is being meant as education and curriculum. Despite the hegemony of the instrumental meanings of forming and teaching (/educating), especially through a discourse of innovation in pedagogical practices with the adoption of teaching skills and abilities, there are ambiguous meanings of quality, of educating, of teaching and to train students who seem to be associated with the experiences of those who work in training and who are not erased in politics. In this sense, work with Mathematics in schools distances itself from discussions in the field of Mathematics Education, for which the continuing education of teachers is a complex, multifaceted process, based on collective practices of thinking about education beyond the rationality of mere transmission. content, when the official text of the policy is repeated; however, such discussions appear when the logic of control of results of normative texts is questioned. Thus, at the end of the dissertation, I argue that continuing education, like school, is a life that escapes total control and can thus be thought of as a strategy to reverse, over time, its objectification and commercialization by instrumental logic.

**Keywords:** Curriculum policy for continuing education; Teacher trainer; Mathematics Education.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AB - Abaixo do Básico.

ADEPE - Avaliação Diagnóstica do Ensino Público Estadual de Mato Grosso.

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação.

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

ANT - *actor-network theory*.

APM - Associação de Pais e Mestres.

AV - Avançado.

B - Básico.

BNCC - Base Nacional Comum Curricular.

BNC-FC - Base Nacional Comum para a Formação Continuada.

BNC-FI - Base Nacional Comum para a Formação Inicial.

CAEd - Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação.

CEE - Conselho Estadual de Educação.

CEFAM - Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério.

CEFAPRO - Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica.

CENFOR - Centro Permanente de Formação de Professores.

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa.

CNE - Conselho Nacional de Educação.

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

CONPEP - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa.

CUR - Campus Universitário de Rondonópolis.

DAEB - Diretoria de Avaliação da Educação Básica.

DRE - Diretoria Regional de Educação.

EAD - Ensino à Distância.

EF - Ensino Fundamental.

EM - Ensino Médio.

FGV - Fundação Getúlio Vargas.

GESTAR - Gestão da Aprendizagem Escolar.

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

MEC - Ministério da Educação.



MT - Mato Grosso.

MT PAR - Participações e Projetos.

NDPE - Núcleo de Desenvolvimento Profissional na Escola.

NRE - Núcleos Regionais de Educação.

NSE - Nova Sociologia da Educação.

NTE - Núcleos de Tecnologias Educacional.

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

P - proficiente.

PDE - Plano de Desenvolvimento da Escola.

PEIP - Estudos e Intervenção Pedagógica.

PGE - Planejamento Global Escolar Participativo.

PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes.

Pnaic - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático.

PPP - Parcerias Públicas-Privadas.

PPP - Projeto Político Pedagógico.

PROFTAAE - Projeto de Formação Contínua dos Profissionais Técnicos e Apoio Administrativos Educacionais.

PSDB - Partido da Social Democracia Brasileira.

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica.

SciELO - *Scientific Electronic Library Online*.

SEC - Secretaria de Estado de Cultura.

SEDUC - Secretaria de Estado de Educação.

SINTEP - Sindicato dos Trabalhadores da Educação Pública de Mato Grosso.

TIC - Tecnologias da Informação e Comunicação.

UFMT - Universidade Federal de Mato Grosso.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Perfil da participante. ....	64
Quadro 2 - Cronograma das avaliações externas. ....	85
Quadro 3 - Proficiência de Matemática/Desempenho Geral MT–2017. ....	80
Quadro 4 - Proficiência de Matemática/Desempenho Geral MT–2018. ....	80

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Gráfico Ideb Total - Ensino médio - Brasil 2005 - 2019. ....	77
Figura 2 - Saeb 2019, comparativo de médias do Ensino Médio por tipo. ....	78
Figura 3 - Evolução das proficiências médias dos estudantes em matemática - 1995 a 2017. ....	79
Figura 4 - Estados que apresentaram, em 2018, proficiência média em matemática no 3º ano do Ensino Médio, considerada superior, igual ou inferior à média nacional. ....	79
Figura 5 - Fluxuograma da organização estrutural das DREs. ....	92

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
1.1. Pensando a formação continuada de professores a partir de autores do campo .....	21
<b>2. POLÍTICAS EDUCACIONAIS PÚBLICAS, CURRÍCULO E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA.....</b>	<b>26</b>
2.1. Sobre política e política educacional pública .....	26
2.2. Sobre currículo como prática cultural.....	32
2.3. Sobre discurso e subjetivação nas políticas de currículo .....	37
2.4. Sobre as discussões de currículo e de formação de professores na Educação Matemática.....	41
2.4.1. Sobre ser professor em discussões da área da Educação Matemática que envolvem currículo e formação .....	45
<b>3. A PESQUISA A PARTIR DA TEORIA DE ATUAÇÃO .....</b>	<b>57</b>
3.1. Teoria de Atuação .....	57
3.2. Os procedimentos éticos da pesquisa.....	62
<b>4. ANÁLISE DO MATERIAL .....</b>	<b>65</b>
4.1. A formação continuada em Mato Grosso em discussão dos CEFAPROs às DREs..	65
4.2. Reformulação do Ensino Médio em Mato Grosso .....	75
4.3. A atual política de formação continuada de Mato Grosso: que sentidos para ser formador?.....	87
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>105</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>111</b>
<b>APÊNDICE I.....</b>	<b>119</b>
<b>APÊNDICE II .....</b>	<b>121</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa é proposta tendo como tema a política curricular de formação continuada de professores e sua discussão se volta, numa perspectiva teórica pós-estrutural ou pós-crítica, para o entendimento de como as políticas subjetivam os professores. O contexto abordado é o da formação continuada de professores na rede estadual de ensino de Mato Grosso, em que atuam formadores de Matemática da rede, especificamente na Diretoria Regional de Educação (DRE) - polo Rondonópolis.

Sobre a formação continuada de professores em Mato Grosso, por volta da década de 1980, docentes da educação básica de Rondonópolis-MT, através do Sindicato dos Trabalhadores no Ensino Público de Mato Grosso (SINTEP-MT) e apoiados por docentes do ensino superior, e também por agentes progressistas da classe política local, em um clima de luta pela abertura democrática no país, criaram encontros sistemáticos de formação na Escola Estadual Sagrado Coração de Jesus, em que discutiam a realidade educacional nas escolas, faziam estudos/leituras críticas de autores do campo, debatiam propostas e modos de investir em sua formação e na formação como coletivo de trabalhadores.

Com base nesta experiência, em 1990 a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC-MT) criou os Centros de Formação e Atualização Docente (CEFAPRO)<sup>1</sup>, para que a formação fosse oferecida nas diferentes regiões do estado, sobretudo a formação inicial, pois a rede contava, ainda, com professores leigos<sup>2</sup> atuando nas escolas. Assim, inicialmente, esses centros foram idealizados para atender somente aos docentes, entretanto, mais tarde, passaram a acolher também os demais profissionais da educação básica, ou seja, técnicos (responsáveis pela secretaria, laboratório e biblioteca) e o pessoal do apoio educacional (nutrição, limpeza e vigias).

Os objetivos dos Centros de Formação foram sendo alterados conforme a alternância

---

<sup>1</sup> Os CEFAPROs nasceram de um trabalho de formação iniciado pelos próprios professores da rede estadual em Rondonópolis (MT) nos anos de 1980, na Escola Estadual Sagrado Coração de Jesus. O trabalho de formação consistia em encontros/reuniões com professores da educação básica e da educação superior, com destaque para a participação da professora Aurora Yokomizo (coordenadora da Escola Estadual Sagrado Coração de Jesus), também da professora Dra. Simone Albuquerque da Rocha e do professor Dr. Ademar de Lima Carvalho, à época docentes da Universidade Federal de Mato Grosso, campus de Rondonópolis (UFMT/CUR), que foram precursores dos projetos CEFAM e CENFOR. Os CEFAPROs foram institucionalizados como política nos anos de 1990 pela SEDUC-MT, no governo de Dante Martins de Oliveira (PSDB - Partido da Social Democracia Brasileira).

<sup>2</sup> De acordo com Gobatto e Beraldo (2014, p. 38), “O contexto educacional quando da criação do Cefapro em Mato Grosso expressava-se em efervescentes discussões sobre o Programa de Gestão Única, Avaliação Institucional, Perspectivas para o Ensino Médio e Ciclo Básico de Alfabetização. No que se refere à formação de professores, esse Centro resgatou as discussões sobre a extinção do curso de Magistério no estado, por isso, uma das frentes de atuação do Cefapro/MT era a formação de professores leigos.”.

dos grupos político-partidários e acadêmicos em cada governo ou conforme cada governo surgia de uma nova articulação político-partidária. No entanto, desde a sua estruturação, os Centros de Formação têm, entre outras, a função de atender os profissionais da educação ofertando formação continuada, promovendo momentos de reflexão e socialização sobre as práticas docentes. Embora a criação do CEFAPRO tenha ocorrido nos anos de 1990, somente em 2010 foi lançado pela SEDUC-MT um texto denominado “Política de Formação dos Profissionais da Educação Básica”, depois de um período de 6 anos (2004-2010) para a sua formulação. Esse texto está disponível na página eletrônica do CEFAPRO de Rondonópolis (<http://roocefapro.blogspot.com/2013/03/politica-de-formacao-dos-profissionais.html>), com postagem no dia 08 de março de 2013. O referido texto define que, em relação à formação, “O objetivo é que, de posse das concepções aqui organizadas, cada profissional possa acompanhar as ações do poder público para que não haja retrocesso na conquista deste direito.”<sup>3</sup>. A política afirma, ainda, que “a formação e as aprendizagens dos profissionais da educação na rede estadual de ensino de Mato Grosso são entendidas como um *continuum* de desenvolvimento ao longo de toda a vida, que tem início com uma sólida formação inicial.” (*Ibidem*- grifo nosso) e que,

Enquanto política pública de educação, a política de formação em Mato Grosso busca deslocar a formação da responsabilidade individual para uma responsabilidade pública; procura inseri-la no contexto das políticas públicas para transformá-la em compromisso, com valorização profissional e destaque do papel da escola no contexto das transformações sociais. (*ibidem*)

Com esta trajetória, os CEFAPROs passaram a ocupar um lugar de centralidade nas políticas de formação desenvolvidas no estado, fazendo com que desfrutasse de momentos de incentivo e crescimento<sup>4</sup> (professores formadores do quadro efetivo da rede e apoio de pessoal técnico-administrativo, equipamentos e prédios próprios, custeio de viagens, formação do quadro efetivo em nível de mestrado e doutorado, apoio financeiro para eventos com professores pesquisadores convidados) e despontasse como um centro de formação de professores diferenciado no Brasil. Neste contexto, o texto “Política de Formação dos Profissionais da Educação Básica” (2010) que foi considerado, na rede, como a política de formação do estado de Mato Grosso, não está mais disponível na página da SEDUC-MT e

<sup>3</sup> <http://roocefapro.blogspot.com/2013/03/politica-de-formacao-dos-profissionais.html>

<sup>4</sup> O CEFAPRO contou com 6 (seis) atos de criação: Decreto nº 2.007/1997: Cuiabá, Diamantino e Rondonópolis; Decreto nº 2.319/1998: Alta Floresta, Barra do Garças, Cáceres, Juína e São Félix do Araguaia; Decreto nº 53/1999: Confresa, Matupá e Sinop; e Decreto nº 6.824/2005: Tangará da Serra. Estes Decretos serviram de base para a Lei 8.405, de 27 de dezembro de 2005, que transformou os Cefapros em unidades administrativas vinculadas à SEDUC. Em 24 de dezembro de 2008 esta lei foi complementada pela Lei 9.072, que criou os Centros em Pontes e Lacerda e Primavera do Leste.

inúmeras intervenções da SEDUC-MT na formação de professores, nos últimos anos, modificaram essa política construída em 2010, que tinha o CEFAPRO como central na formação continuada.

Mais recentemente, de acordo com a reformulação proposta durante o governo Mauro Mendes (União Brasil), a partir de 2021, os CEFAPROs (no plural porque me refiro aos polos regionais) passaram a sofrer todo um cerceamento: “Pela nova estrutura, as Diretorias Regionais de Educação (DREs)/CEFAPROs vão representar a SEDUC - equivalente a uma estrutura intermediária entre o órgão central e as unidades escolares.” (MATO GROSSO, 2021). Logo, as DREs ganharam equivalência à SEDUC nos polos regionais em que atuam, passando, então, a fazer a junção dos centros de formação e da Assessoria Pedagógica e, ainda, de parte do papel administrativo que a SEDUC desempenha junto às escolas em relação à infraestrutura, reforma e manutenção prediais, documentação da vida escolar, contratos etc. Com isso, toda uma história de luta e conquista desses centros por formação oferecida pelos próprios professores da rede está sendo apagada. Percebe-se a tentativa de silenciamento da marca histórica do CEFAPRO, que mesmo muito antes da sua intitucionalização sempre foi o do

[...] trabalho elaborado e gerido pelos próprios docentes, conhecedores da realidade na qual atuavam e dos problemas que enfrentavam no cotidiano da sala de aula. [*Em seus primórdios*] Esse grupo se reunia semanalmente para a discussão de melhorias em seu trabalho pedagógico e para o fortalecimento político do mesmo. (GOBATTO; BERARDO, 2014, p. 35 - grifo nosso)

As mudanças em curso, portanto, não podem ser percebidas como resultado apenas de uma política do atual governo local. As políticas educacionais no estado de Mato Grosso nos últimos anos, sobretudo de 2015 em diante, vêm buscando maior controle sobre como as escolas e como os professores estão trabalhando, com foco nos alunos que apresentam baixo rendimento escolar, de acordo com as avaliações externas de desempenho das aprendizagens. Com a justificativa de elevar tais índices, são propostas intervenções pedagógicas, em que são trabalhadas, de forma diferenciada, as habilidades em que os alunos possuem defasagem de aprendizagem, a fim de sanar tais dificuldades, conforme a linguagem usada na política atual. As intervenções são elaboradas pelo grupo de docentes de cada escola, em horário destinado à formação continuada e cada professor ou o grupo de professores das disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa deve criar, aplicar e avaliar se as atividades propostas, surtiram efeito, com a finalidade de elevar as notas dos alunos de suas turmas.

Me volto para esse contexto nesta pesquisa, porque sou professora de Matemática do ensino médio da rede estadual desde 2007, além de ter atuado na função de coordenadora

pedagógica no ano de 2016. Como professora de Matemática tenho me deparado, junto com meus colegas professores das demais áreas, com o aumento das cobranças pela melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens na escola. Como coordenadora, no entanto, foi possível me inteirar acerca dos discursos de melhoria da qualidade da educação que têm chegado nas escolas a partir de uma relação cada vez mais estreita entre a mudança do currículo da educação básica e a mudança da formação continuada de professores, ou seja, a segunda em função da primeira.

Na coordenação pedagógica pude acompanhar mais de perto o desenvolvimento da formação continuada na escola, pois, até 2019 os coordenadores pedagógicos eram os responsáveis por organizar e acompanhar os momentos de formação, repassando ou reorganizando aquilo que era proposto pela SEDUC-MT (Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso). Muitas mudanças na formação docente, destacadas ao longo desta dissertação, foram notadas, a princípio, por meio de modificações das relações entre SEDUC-MT e a coordenação da(s) escola(s) e nesta dissertação são discutidas como marcas do reformismo educacional no Brasil que, já nos anos de 1990, vinculou currículo-avaliação-formação docente (SANTOS, BORGES, LOPES, 2019).

Ao ingressar no Mestrado em Educação e no grupo de pesquisa Políticas de Currículo e Alteridade (espelho: [dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/7093986133974601](http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/7093986133974601)), do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal de Mato Grosso – Câmpus de Rondonópolis, passei a problematizar esse vínculo (currículo-avaliação-formação docente) com os estudos do campo curricular pós-crítico e defini o foco de pesquisa na política de formação continuada.

Uma discussão teórica introdutória se faz necessária para que a proposta de investigar sentidos na política curricular de formação possa ser justificada e entendida, considerando que se trata de uma abordagem antirrealista<sup>5</sup> do campo da significação/do social. Dos estudos que embasam a dissertação, destaco inicialmente como Santos, Borges e Lopes (2019) alertam para a importância de pensar criticamente acerca dos diferentes contextos das políticas curriculares para a formação docente, nas “proposições ditas reformadoras que, em seu nome [em nome da formação docente], em nome da transformação das relações educacionais (entendida por muitos como necessária), projetam e normatizam a atuação docente via política” (p. 240). As autoras recomendam “problematizar as projeções das identidades,

---

<sup>5</sup> Segundo Lopes (2013, p. 12) são abordagens “que entendem toda realidade como mediada pela linguagem. Igualmente expressam interesse pela investigação das formas de governo, de constrangimento de nossos comportamentos e a formação de identidades.”.



especialmente nos processos de formação inicial e continuada, uma vez que tais projeções surgem como resposta a um discurso de falha generalizada da docência, da crise educacional e de culpabilização docente” (*Idem*). As autoras ainda explicam que “o currículo, sempre alusivo, é marcado simultaneamente pela tradição e pela ressignificação, sendo a política de currículo a expressão da luta por fixação de sentido, subjetivação e endereçamento de identidades, dentre elas a própria identidade do que venha a ser currículo” (SANTOS, BORGES, LOPES, 2019, p. 240).

Esse entendimento de currículo como texto, como construção discursiva e prática de significação, espaço de disputas e negociação de sentidos, é assumido na dissertação como um modo de dar atenção especial para os sentidos projetados para a formação continuada de professores na área de Matemática no contexto da formação continuada em Mato Grosso, compreendendo que tais sentidos circulam entre textos (documentos) oficiais, contextos escolares e de formação de professores, e entre professores formadores e constituem a atualidade da política curricular na rede estadual

As ideias de que sentidos são projetados para a formação continuada em um dado contexto e de que os sentidos também projetam uma identidade docente (ou subjetivam os professores) surgem, na perspectiva pós-crítica (ou pós-estrutural), de uma aproximação entre currículo, cultura e linguagem (MACEDO, 2014). Na perspectiva pós-crítica de currículo a discussão dos sentidos está relacionada ao questionamento de que o próprio currículo não é uma coisa em si e, portanto, qualquer entendimento de currículo é concebido como um discurso (uma interpretação) advindo(a) de uma tradição educativa (curricular) que se hegemonizou (LOPES; MACEDO, 2011).

Ao trabalhar com sentidos, a pesquisa pós-crítica se apoia em toda uma tradição de pesquisa em educação construída em diálogo com os estudos da antropologia, como explicam Bogdan e Biklen (1994) ao mencionarem Clifford Geertz (*A interpretação da cultura*, 1993), enfatizando que “Uma boa interpretação do que quer que seja – um poema, uma pessoa, uma história, um ritual, uma instituição, uma sociedade – conduz-nos ao coração daquilo que pretende interpretar.” (GEERTZ, 1973 Apud BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.48). Bogdan e Biklen (1994) compreendem que o pesquisador qualitativo tem interesse pelo significado em sua relação direta com o contexto que o produz, pois toda experiência, fenômeno, situação etc. no campo da cultura é significativamente constituída. Por outro lado, a pesquisa pós-crítica também possui diferenças acerca dessa tradição de pesquisa antropológica em educação, pois embora se apoie em um entendimento do significado como construção histórica e contextual, ela vai postular que a significação não está associada à consciência de

um sujeito, não sendo possível uma relação inequívoca entre uma consciência e o significado de algo ou entre uma intenção de um sujeito consciente e o significado (LOPES, 2013).

Neste entendimento não cabe, por exemplo, a concepção vygotskiana de que “o significado constrói-se em acordo com as situações vivenciadas”, podendo-se “manter os mesmos significados, mas eles sofrerão variações conforme a intenção”, como discutem Costas e Ferreira (2011, p. 205). Não havendo consciência, também não há a intenção de um sujeito que altera racionalmente o significado (LOPES; MACEDO, 2011).

Assim, nesta dissertação é assumida a concepção de que o significado é social (a interpretação é um processo da linguagem, portanto, é social) e que se refere a interpretações que ganham certa estabilidade no tempo e no espaço através da hegemonização de um sentido, mas rompendo com o essencialismo na significação. O significado não advém do sujeito (de uma consciência), mas é posterior à decisão do sujeito; ele cria o sujeito como um efeito da significação (CUNHA, 2016). Nessa direção, Lopes (2013) também ressalta que não se sustenta a concepção de um ser humano centrado, consciente dos seus direitos e capaz de reivindicar e lutar por projetos emancipatórios. Ela problematiza que

Desde Freud e a sua teoria do inconsciente ou de Lacan aprofundando a interpretação desse inconsciente como uma linguagem, admitimos mais facilmente que somos limitados. Somos construções falidas, não controlamos plenamente os sentidos do que dizemos e muito menos sabemos o que somos, pois o que somos depende do outro, do contexto. Nem o eu, nem o outro, nem o contexto são identidades a priori. (LOPES, 2013, p.08)

Assim, o sentido é entendido como uma interpretação capaz de disputar o significado de algo contextualmente, sem nunca poder fixar de uma vez por todas a significação. Como Lopes (2013) explica, o pós-estruturalismo rompe com a ideia de clareza na interpretação associada a uma suposta univocidade do sentido ou do significado, “a uma autoridade inquestionável de sentido” (LOPES, 2013, p.10), pois há inevitáveis jogos de linguagem constituindo todo contexto. Nesse entendimento do campo da significação como um terreno de ambivalências (LOPES; MACEDO, 2011), a ideia de subjetivação é trazida na pesquisa para a discussão de como sentidos privilegiados na política curricular de formação continuada (para o que seja educar, ensinar, aprender, conhecimento etc.) podem afetar o entendimento do que seja formar os professores, ao criar (inventar) um tipo de formador no âmbito dos discursos (e/ou práticas) sobre formação que circulam na rede estadual, com implicações para a docência que merecem atenção, precisam ser problematizadas.

A aprovação de uma Base Nacional Comum Curricular, em 2017, e o que está sendo chamado de sua implementação em todo o país é o pano de fundo e, ao mesmo tempo, a

justificativa para uma série de intervenções na formação dos professores em serviço na rede estadual de Mato Grosso. Considerando este cenário, assim como as reflexões teóricas iniciais que apresento, a **questão** que ancorou a pesquisa é: no contexto de acentuação do gerencialismo e da performatividade, em que vivemos, como os sentidos de formação continuada produzidos na política educacional em Mato Grosso subjetivam o professor formador na área de Matemática?

A noção pós-estrutural de subjetivação é trazida, principalmente, da problematização de Santos, Borges e Lopes (2019), sendo também estudada no grupo de pesquisa - como na investigação de Almeida (2017) - para problematizar as projeções políticas das identidades pelos discursos das políticas educacionais. Essa problematização está associada com a noção pós-estrutural de sujeito, como Lopes (2013) apresenta:

[...] O sujeito – entendido como subjetivação – é um projeto inconcluso, um significante circulando a depender de uma significação sempre adiada. Seres linguageiros, cindidos e precários. Nem a ciência, nem Deus, nem um partido, nem a dialética, nem a formalidade matemática, nem as regras administrativas servem mais – se é que um dia serviram – de porto seguro para nos constituir como sujeitos, balizar os nossos projetos e para a resolução dos conflitos em torno de diferentes opções de leitura do mundo. (LOPES, 2013, p. 08)

Assim, investigar processos de subjetivação no campo curricular não é discutir subjetividades como se fossem vontades ou singularidades de cada pessoa diante dos fatos sociais. Investigar a subjetivação é buscar ressaltar discursos que circulam na política restringindo o entendimento e fazendo agir em nome desse entendimento na política curricular, ao mesmo tempo em que são excluídas outras possibilidades de ser e de fazer na educação (ALMEIDA, 2017). Trata-se de investigar discursos/interpretações/sentidos que podem explicar o que professores e professores formadores se tornam no contexto de dada política.

Com esse viés teórico, esta pesquisa teve como **objetivo geral** compreender como os sentidos de formação continuada produzidos na política educacional subjetivam o professor formador que atua na DRE – polo de Rondonópolis na área de Matemática, com professores do Ensino Médio. Os **objetivos específicos** que organizaram a pesquisa foram: (1) identificar as características da formação continuada dos professores de Matemática e (2) analisar as lógicas que orientam a política de formação de professores de Matemática do Ensino Médio na rede estadual de ensino de Mato Grosso.

Enfim, a pesquisa está comprometida com o processo de produção de políticas de formação dos professores de Matemática, com o processo de formação em geral, uma vez que

problematiza as lógicas racionalizantes de ser formador no contexto de ampliação do controle do trabalho na escola, por meio de reflexões incitadas a partir dos discursos sobre a formação de professores.

Em relação à realização da pesquisa, a teoria da atuação foi utilizada como referencial principal. Na linha pós-estrutural, a teoria da atuação, que Ball e colaboradores apresentaram em vários artigos, cuja discussão se avolumou na obra *How schools do policy* (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012), ganhou mais força para a compreensão da *atuação como encenação*. Neste escrito, eles apresentam os resultados de estudos de caso realizados em quatro (4) escolas inglesas, durante o período de dois anos e meio, que se orientaram pelas questões: “de que diferentes maneiras os fatores contextuais, históricos e sócio-culturais afetam as escolas quando estas colocam as políticas em ação? Como as diferenças políticas entre as escolas podem ser explicadas?” (LOPES, 2016, p. 05). Ball desenvolveu a pesquisa em torno do processo de *enactment*, que não possui tradução direta para o português. Lopes (2016) optou pelo termo atuação para se referir a *enactment*, que é um dos possíveis sentidos em português, bem como da expressão *colocar em ação (put into action)*, para suprir a tradução do verbo *to enact*, visto que a atuação é pensada como um processo de interpretação, de tradução e (re)significação dos textos e discursos políticos. Segundo a autora,

[...] a teoria da atuação aprofunda questões apresentadas em toda obra de Stephen Ball e tem não apenas uma potência analítica, mas contestadora. Questiona centralmente os processos performativos nas políticas, seus vínculos com mecanismos de regulação das práticas em direções restritivas de aportes educacionais mais amplos. Questiona, ainda, os processos pelos quais a Educação é reduzida às finalidades instrucionais, com a consequente desconsideração de dimensões culturais mais significativas. Ou nos termos que Ball já havia enunciado em *Education Reform*, questiona a crescente valorização dos objetivos instrucionais de primeira ordem em detrimento de finalidades de segunda ordem relacionadas à justiça social e à igualdade. (LOPES, 2016, p. 06 - grifo da autora)

Na escola ou na instância de formação não é diferente, esses sujeitos vão interpretar, traduzir e colocar em ação as políticas de acordo com o meio (contexto) em que estão inseridos. Cada indivíduo constrói, vive e expressa suas experiências de modos e maneiras diferentes, sempre afetado e afetando o outro, em relação.

Ligado a uma corrente fenomenológica, o teórico do currículo William Pinar (2016) critica políticas de escolas abarrotadas, padronizadas, como as escolas de nossa realidade em Mato Grosso, e vai dizer que o currículo é uma conversa complicada e constante, que toda tentativa de reduzir currículo ao que deve ser ensinado é uma simplificação da educação para a sua instrumentalização. Assim, o currículo somente pode ser uma conversa complicada, pois

trata de pessoas diferentes, cada a qual com as suas subjetividades e lutas constantes pois é na conversa – na relação – que nós nos constituímos enquanto pessoas. Ele também desenvolveu o método *currere* que vê o currículo enquanto curso, ação, vida em movimento.

Apresentadas as reflexões teórico-metodológicas iniciais de pesquisa, que possibilitaram a formulação da questão-problema e do objetivo geral, a investigação e a estrutura geral da dissertação, passo para reflexões que trago do campo da formação de professores, ainda a título de introdução da dissertação. Essas reflexões ajudam a explicar (brevemente) o conceito de formação continuada na discussão de autores importantes do campo da formação de professores, ou seja, a partir de pesquisas, para um entendimento crítico das tensões ou disputas de sentidos de formação na política curricular de formação continuada docente em nível local.

### **1.1. Pensando a formação continuada de professores a partir de autores do campo**

O campo de estudos da formação de professores no Brasil é um dos maiores e mais importantes em investigações e na produção de literatura. Nesta pesquisa, trabalho com uma abordagem da política curricular da formação de professores, com foco na política de formação continuada local, como apresentei no início e como vêm fazendo estudiosos do campo do currículo como Borges (2015), Santos, Borges e Lopes (2019), entre outros. Não obstante, é necessário situar o próprio campo de formação de professores nesta investigação, trazendo autores e conceitos que têm sido importantes para os estudos de formação inicial e continuada no Brasil.

Apresentar como a formação de professores é compreendida entre alguns estudiosos é, portanto, um caminho necessário para entender discursos (e/ou práticas) nas políticas curriculares de formação nas redes públicas de ensino, ou seja, políticas que buscam definir o conteúdo da formação continuada de professores.

Segundo Garcia (1999) o conceito de formação varia muito, pois em certos países ele está associado à educação e sua compreensão como uma prática social ampla, mas, por vezes, também é explicado como preparação, ensino, treinamento etc., de maneira que a formação pode ser entendida também como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa ou como uma função social. Entretanto, na maior parte das discussões, explica Garcia, a formação está associada ao desenvolvimento pessoal.

Ao citar os trabalhos de Joyce (1975) e Perlberg (1979), Garcia (1999) apresenta cinco modelos de formação de professores que podem estar embasando uma ou outra concepção de

formação:

- Tradicional: em que a teoria é separada da prática e o currículo é normativo e voltado para as disciplinas;
- Movimento de orientação social: construtivista do conhecimento (Dewey), resolução de problemas;
- Movimento de orientação acadêmica: professor como sujeito com domínio dos conteúdos e que pratica as disciplinas acadêmicas na classe;
- Movimento da reforma personalista: promover o desenvolvimento da sua personalidade;
- Movimento de competências: treino do docente em competências específicas, habilidades e destreza.

Para Imbernón (2002), outro pesquisador importante na discussão que chega dos estudos europeus no Brasil há mais de 20 anos, deve-se abandonar o conceito de que formação é atualização científica, didática e psicopedagógica e legitimar o descobrir, o organizar, o fundamentar, o revisar, fortalecer a ideia de formação como ação de construir a teoria acerca da docência. Também problematizando a concepção de formação, seja ela inicial ou permanente, Garcia (1999) já afirmava que

A formação de professores é um processo que, ainda que constituído por fases claramente diferenciadas pelo seu conteúdo curricular, deverá manter alguns princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns independentemente do nível de formação de professores a que nos estejamos a referir. (GARCIA, 1999, p. 27)

Ao reconhecer a necessidade de influenciar novas propostas de formação permanente do professorado, Imbernón (2009) lista elementos importantes do campo da formação, avaliando que, embora estejam disseminados nas literaturas, no vocabulário pedagógico, ainda estão longe de serem colocados em prática nas políticas de formação. São conceitos como reflexão, autonomia, inovação, trabalho colaborativo, entre outros. “Fazer da formação um projeto à serviço dos professores, sem se separar das políticas que afetam os docentes” (IMBERNÓN, 2009, p. 43) é um dos maiores desafios da formação, entende o autor.

A formação continuada, por sua vez, ainda a partir dos estudos de base crítica, vem sendo entendida como ação formativa ou política que deve “contribuir para a mudança educacional e para a redefinição da profissão” (NÓVOA, 2002, p.38), permitindo ao docente construir sua própria identidade, sua autonomia e desenvolvimento profissional. Nóvoa (*Idem*), Garcia (1999) e Imbernón (2002) se aproximam na ideia de que o professor é uma pessoa e sua formação e profissionalidade não podem ser discutidas sem levar em

consideração essa especificidade. Nóvoa (2022) tem defendido que “A formação contínua pode desempenhar um papel decisivo nesse processo de produção de uma nova *profissionalidade docente*.” (NÓVOA, 2022, p. 51- grifo do autor) e avalia que a formação atual, em muitos lugares, se distanciou dessa ideia do professor como pessoa por potencializar “um modelo de treinamento mediante cursos padronizados [...] a partir da formação decidida por outros.” (IMBERNÓN 2010, p. 19). Neste sentido, Imbernón (2010) lembra que

A formação continuada nasce com a intenção de adequar os professores aos tempos atuais, facilitando um constante aperfeiçoamento de sua prática educativa e social, para assim adaptá-la às necessidades presentes e futuras. (IMBERNÓN 2010, p. 19).

Gama e Fiorentini (2009) ao abordar a formação continuada para professores de Matemática, dizem que os primeiros três anos de atuação são marcados pelos sentimentos de “Sobrevivência” e de “Descoberta”. Sobrevivência devido ao choque de realidade que muitos recebem ao assumir uma sala de aula, pelas dificuldades de relacionamento seja com os alunos, direção, pais ou com colegas mais experientes, dificuldades na gestão da sala ou no ensino, complexidades da profissão. Descoberta por perceberem a responsabilidade de ter sua sala, seus alunos, de se sentirem parte de uma categoria profissional, da busca pelo equilíbrio pessoal e profissional, da redefinição e consolidação da sua atuação. Garcia (1999) destaca que é nesse período que o docente irá adquirir conhecimento, atitudes e habilidades, mas que pouco se sabe sobre suas ações educativas e adaptação à profissão, sendo necessário um atendimento especial ao professor iniciante, visando assegurar o melhor ensino possível. Ainda que esta pesquisa não investigue o tema do professor iniciante, as discussões dos autores (GAMA; FIORENTINI, 2009; GARCIA, 1999) chamam a atenção para as complexidades da profissão em acordo com as discussões da formação continuada de base crítica.

Já sobre o formador do professor (ou a pessoa que atua na formação de docente), Imbernón (2002) entende que ele deve intervir a partir das demandas docentes ou das instituições educacionais, mas, para ser um mediador entre iguais. Imbernón combate a ideia de uma hierarquia na formação continuada, como um modo de pensar que se trata de uma formação em serviço em que os professores se formam enquanto atuam. Essa concepção do formador também pode ser entendida como um modo de combater a herança da tradição técnica na educação, que foi afirmando que o conhecimento sobre a docência, sobre educar e ensinar pertence a um especialista ou a um outro que não atua na escola, como Nóvoa (2002) entende.

Oliveira (2015) analisa que o professor formador tem por natureza uma identidade mutável, pois o seu perfil e atribuições dependem do próprio discurso que constitui a política. Neste sentido, seu perfil e atribuições são encomendados por acordos temporários e serão definidos por fatores como:

[...] a concepção de formação adotada, a institucionalização ou não de uma política de formação de professores, a organização da estrutura da implantação e implementação de uma política pública de formação de professores, a resistência à mudança dos professores, entre outros fatores. (OLIVEIRA, 2015, p. 43)

É importante a ponderação de Oliveira (2015) sobre a concepção de formação que pode ser adotada em uma política ou em uma instituição, pois revela que há disputas de concepções em diferentes contextos, acordos temporários ligados aos grupos que atuam nos governos e em diferentes instituições formadoras.

Imbernón (2009), ao analisar os discursos e os textos oficiais sobre a formação ou capacitação em diferentes políticas de seu país (Espanha) da primeira década dos anos 2000, afirma que, apesar de ocupar lugar de destaque e ser considerada fundamental para se alcançar sucesso nas reformas educacionais, as propostas examinadas não apresentam estruturas coerentes nem têm possibilitado a inovação nos processos educativos, “[...] há muita formação e poucas mudanças.” (IMBERNÓN, 2009, p. 34).

A partir dessa breve discussão dos autores do campo da formação de professores é possível ressaltar aspectos específicos de como é entendida a formação de professores, sobretudo: a afirmação de que se trata de um processo multifacetado, pois engloba muitas fases da vida profissional do professor; não pode ser pensada sem uma discussão de princípios éticos, pedagógicos e didáticos; vai oportunizar reflexão, autonomia, inovação, trabalho colaborativo e permite a avaliação do tempo presente e futuro. Os estudiosos discutidos afirmam, assim, que a formação de professores é uma prática a ser considerada no contexto de trabalho e de vida dos docentes.

Tratadas algumas questões basilares da formação continuada de professores, apresento as discussões que constituem a dissertação em sua totalidade. O texto da dissertação está dividido em cinco seções, a contar da Introdução (Seção 1). Na segunda seção discuto Políticas Educacionais Públicas, assumindo uma visão mais ampla de Estado quando se trata de explicar o que são as políticas, em que participam múltiplos agentes públicos e privados; apresento a noção de discurso, o sentido de público nas políticas, a relação entre currículo e cultura, e a noção de subjetivação nas políticas. Essa discussão me auxilia a problematizar a política de formação continuada ao longo da dissertação. Discorro também sobre Educação e



Ensino da Matemática, currículo e formação (inicial e continuada) embasada em pesquisadores importantes na área por produzirem discussões consideradas relevantes no meio acadêmico e, em seguida, trago a discussão sobre um breve levantamento de artigos (SciELO) que circulam mais recentemente, na pretensão de discutir sentidos de Matemática, Educação Matemática, formação de professores de matemática e currículo em suas produções acadêmicas.

Na terceira seção detalho os caminhos da pesquisa, permitindo ao leitor a compreensão da Teoria de Atuação, de Ball e colaboradores (2016) e da noção de currículo enquanto conversa complicada e em movimento (PINAR, 2016). Estas são as estratégias de investigação desta pesquisa. A Teoria da atuação pode permitir problematizar questões como: apesar das políticas serem as mesmas para uma rede de ensino, porque os efeitos não são os mesmos para o formador e para o professor? A pesquisa, que é de abordagem pós-estrutural/discursiva, tem natureza qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), e teve como participante 1 (uma) professora formadora da DRE da área de matemática. Além da entrevista com a formadora, a empiria da pesquisa contou com documentos (textos) curriculares produzidos no estado de Mato Grosso, como o Decreto Estadual nº 2.007/1997, a Lei Complementar nº 50/1998, Lei nº 13.415/2017 e a Resolução CNE/CP nº 02/2019, além da BNCC. Portanto, a discussão envolveu a análise documental. Nesta seção, também apresento o detalhamento das questões éticas deste estudo.

Na quarta seção, apresento as discussões dos materiais e da conversa com a professora formadora da DRE - polo de Rondonópolis, que é participante dessa pesquisa. Busquei trazer essa conversa na perspectiva da Teoria da Atuação de Ball e colaboradores (2016), problematizando o modo como a formação continuada foi sendo constituída no estado de Mato Grosso e as principais mudanças trazidas pela reformulação do CEFAPRO para a DRE. Assim, espero construir a discussão sobre como os sentidos de formação continuada foram sendo alterados de acordo com os significados de educar de cada política de Estado.

Na quinta seção, são apresentadas as considerações finais, onde faço algumas reflexões sobre a pesquisa, que indicou que os sentidos de formação continuada estão sendo alterados pelas políticas educacionais e assim reduzindo o que seja formador, educação e currículo.

## **2. POLÍTICAS EDUCACIONAIS PÚBLICAS, CURRÍCULO E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA**

Nessa seção apresento uma compreensão de Políticas educacionais públicas na perspectiva pós-estrutural, a partir da qual a política não se limita a um texto escrito e assinado pelo Estado ou por instituições. Na perspectiva pós-estrutural, a política se constitui de todas as investidas que buscam impor uma ordem ao social (MOUFFE, 2003), sejam textos (documentos institucionais) e intervenções (práticas), de agentes públicos ou privados, portanto, discursos ou documentos. Com esse referencial, apresento também as noções de discurso, de currículo, de cultura e de subjetivação que são assumidas na dissertação.

### **2.1. Sobre política e política educacional pública**

Discutir o que é política é de suma importância, pois a política é a garantia, numa sociedade democrática, de espaços de discussão e luta por ações e formulação de direitos, considerando os anseios sociais da coletividade. É no processo político que inventamos o que são justiça, democracia, liberdade. “[...] Trata-se de inventar o presente e o futuro da sociedade considerando a possibilidade de decidir hoje por uma significação que não está determinada e que produzirá efeitos imprevistos no futuro”. (LOPES, 2013, p. 21). Esta é uma visão pós-estruturalista, ou seja, uma concepção de política que problematiza a concepção clássica sobre o tema. Nudzor (2010) explica que na tradição das ciências sociais as políticas são estudadas como se fossem textos claros e coerentes, que expressam a mudança a ser colocada em prática. Dentro dessa concepção de mudança, a investigação procura compreender avanços e problemas da implementação das políticas, por que o que é proposto não é realizado, o que ocorre entre a proposta e a implementação com a finalidade de ajustar o texto político. Ele entende que os investigadores de políticas que se baseiam nessa concepção acreditam que existe um paradoxo a ser decifrado entre o que é proposto e o que é implementado para uma política. Assim,

Os que adotam a perspectiva da gestão de mudança acreditam que o paradoxo de implementação de políticas existe porque os definidores e implementadores de políticas e agentes de mudança não conseguem ou deixam de pôr em prática planos operacionais para garantir a implementação eficiente e efetiva de políticas promulgadas. Para essa escola de pensamento, a implementação de políticas não é apenas uma questão de definir um fim e deixar que os outros o alcancem. (NUDZOR, 2010, p.210)

Na perspectiva pós-estrutural do autor, a política só pode ser entendida como gestão de

uma mudança programada, baseada em uma visão linear da realidade, em que todo texto que busca representar a política é escrito para que seja interpretado sem distorções, sem modificações. Para o pós-estruturalismo, no entanto, “Não existe a possibilidade de um lugar objetivo de onde se possa falar e nomear o mundo fora da história, da linguagem, das construções discursivas, das identidades e experiências.” (LOPES, 2013, p.15). Por isso, toda política ou todo texto que busca representar a política está sujeito à interpretação, aos contextos, às histórias e à linguagem em geral, aos acordos entre pessoas, profissionais, às condições de vida e de trabalho. Nudzor (2010) ainda explica que “Este é um processo de interação, diálogo, feedback, modificação de objetivos, reciclagem de planos, tratamento de sentimentos e valores misturados, pragmatismo, micropolítica, frustração e confusão.” (p.210).

O autor ajuda a entender como os textos que são apresentados para representar a política são permanentemente modificados, seja pela sobreposição de outros textos (documentos ou falas), que são divulgados paralelamente ou posteriormente a um texto primário da política, textos divergentes (orientações, as condições oferecidas ou não de trabalho na sala de aula e na escola), que modificam os objetivos iniciais, seja pela rejeição ao texto ‘oficial’ ou, ainda, pelas interpretações diferenciadas, confusas ou parciais do que deve ser feito. Todas essas modificações são a política. Também na perspectiva pós-estrutural, Lopes (2013) explica política como um jogo em que a significação do social está em permanente disputa, não está definida antes do jogo político. A autora se baseia nas discussões de Mouffe (2003), que defende que

[...] a política refere-se ao conjunto de práticas, discursos e instituições que procuram estabelecer uma certa ordem e organizar a coexistência humana em condições que são sempre potencialmente conflituosas, porque afetadas pela dimensão do “político”. (LOPES, 2013, p.15) (grifos da autora)

Lopes se aporta na definição de política de Mouffe (2003), que é trazida para o campo de estudos do currículo por Lopes e Macedo (2011), e que vai além da concepção de política como uma determinação do Estado realizada por meio da elaboração e publicação de um texto oficial.

Também na vertente pós-estrutural, Stephen Ball faz uma distinção entre política como texto e política como discurso, afirmando que ambas as definições são complementares e complexas quando se trata de estudar as políticas. Para Mainardes (2006), estudioso que tem traduzido artigos e livros de Ball no Brasil, os textos que buscam representar a política são passíveis de tradução (de interpretação) pelos seus leitores, ou seja, os discursos de uma

política não estão livres de alteração do sentido inicial de suas intencionalidades, embora o discurso seja pensado como tentativa de regular essa leitura/interpretação.

Os textos das políticas terão uma pluralidade de leituras em razão da pluralidade de leitores. Os textos são produtos de múltiplas influências e agendas e sua formulação envolve intenções e negociação dentro do Estado e dentro do processo de formulação da política. Nesse processo, apenas algumas influências e agendas são reconhecidas como legítimas e apenas algumas vozes são ouvidas. Sobre a política como discurso, Ball (1993a) explica que os discursos incorporam significados e utilizam de proposições e palavras, onde certas possibilidades de pensamento são construídas. A política como discurso estabelece limites sobre o que é permitido pensar e tem o efeito de distribuir “vozes”, uma vez que somente algumas vozes serão ouvidas como legítimas e investidas de autoridade. (MAINARDES, 2006, p. 53-54).

Em seus trabalhos Ball afirma que o Estado não é o único ente a produzir políticas, assumindo uma visão mais ampla de Estado em que participam múltiplos agentes públicos e privados. Ele discerne sobre a importância da análise do Estado, “mas afirma que qualquer teoria de política educacional que se preze não pode se limitar à perspectiva do controle estatal.” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 253). Segundo Ball as abordagens estadocêntricas não permitem o diálogo com os discursos pedagógicos, com as tradições curriculares das escolas.

Nesse entendimento de Estado é que Ball afirma as políticas como texto e discurso, pensando que política não é somente a parte textual, os textos publicados oficialmente e assinados pelas instituições. Com a ideia de política como texto e discurso, ele se atenta para as diferenças das políticas, afirmando, por exemplo, que em um país que se aplicam as mesmas políticas, textos normativos como explica Lopes (2015), os efeitos de tal política não serão os mesmos em escolas e leituras de professores, ainda que as finalidades sejam anunciadas como as mesmas. Assim, Ball avança na ideia de que a política é um conjunto de contextos, onde os textos são traduzidos (MAINARDES, 2006).

Lopes e Macedo (2011) problematizam essa questão. Segundo as autoras, comumente o texto assinado por um órgão governamental busca representar a política, mas está sujeito à constante interpretação. Apesar de toda a tentativa de controle que a política imprime sobre a leitura desse texto, não fazemos (todos) o que ela quer, ela nunca consegue alcançar a completude ou a realização do que promete. Para Lopes (2013), esse controle limitado ou parcial da interpretação da política é parte da política e, portanto, como esclarecem Ball e colaboradores (2016), as ações definidas pelo texto político bem como as omissões diante desse texto são também a política. As políticas como textos não são coerentes (*Idem*), são representações precárias daquilo que seus autores queriam imprimir, expressar (controlar), e são lidas por sujeitos que interpretam tudo o tempo todo de acordo com seus contextos,

histórias de vida, formação etc.

Ainda corroborando com essa perspectiva, Nudzor (2010) afirma que

A primeira razão por que quem inicia a mudança com frequência não consegue garantir a conclusão exitosa de seus sonhos é que eles tendem a ser racionais demais. Desenvolvem 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. Quanto mais vívida for a imagem mental da meta... mais provavelmente provocarão oposição e menos bem sucedidos serão na gestão do processo de mudança. (NUDZOR, 2010, p. 211)

Pensando na interpretação a que todo texto político passa, Macedo e Ranniery (2018) problematizam o significado de política pública, para pensar a ideia de público. Essa noção de política como política pública muito interessa a essa pesquisa. Pensar em público não significa pensar em algo para todos, mas sim pensar a “diferença como inerente ao público” (MACEDO; RANNIERY, 2018, p. 748). Pensar a diferença é de suma importância para a discussão da política, como uma forma de problematizar o que é chamado de “público” como uma massa homogênea, que “recebe” a política. Apesar dos deslocamentos de sentidos de *público* das políticas que podemos observar nos dias atuais com mais clareza, graças ao neoliberalismo elas ainda mantêm seu objetivo que é o de gerir a população. A política é feita para o controle, para estabelecer certa ordem ao social, seja este controle interpretado como bom ou ruim e se valendo, muitas vezes, de lógicas padronizadoras que excluem a diferença, excluem a heterogeneidade característica do que é público.

É importante ressaltarmos que políticas públicas são aquelas que permitem o aparecimento e a participação das diferenças, da interpretação como parte da política. Muitas vezes, por pensarmos nas políticas como exclusivamente políticas de Estado (do tipo *top down*<sup>6</sup>), feitas dentro de gabinetes e reuniões, nem sempre aceitamos o caráter público da interpretação, como Ranniery e Macedo (2018) explicam. Se pensarmos assim, situamos o debate e a decisão sobre como educar e ensinar no momento da elaboração do texto que recebe o nome de ‘política’, “[...] como se, uma vez que o consenso fosse estabelecido, a deliberação política cessasse.” (LOPES, 2015, p.458). No Brasil, com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), também vemos esse deslocamento do público, por meio da crítica ao neoliberalismo na educação, com a relação público-privado nas políticas, conforme mencionam Macedo e Ranniery (2018):

[...] As fronteiras entre público, privado, filantrópico, não-governamental deslocam-se continuamente, construindo diferentes paisagens, nas quais

---

<sup>6</sup> Políticas verticalizadas, de cima para baixo, não permitem a manifestação das diferenças (LOPES; MACEDO, 2011).

princípios de mercado são apresentados como a solução para os problemas criados pela má gestão do setor público.[...] (MACEDO; RANNIERY, 2018, p. 740)

Políticas que apostam em um currículo universal, como a atual política de BNCC, não levam em consideração as disputas existentes entre as culturas no campo do currículo e isso também é uma forma de significar o *público* como a eliminação do caráter público. Quando a Base Comum Curricular (BNCC) propõe um currículo único e afirma que se deve considerar as especificidades de cada região do país é a eliminação do caráter público que passa a ser a marca principal da política. Nesse sentido, a concepção de política de currículo comum no atual cenário brasileiro é similar à concepção de política como gestão da mudança (NUDZOR, 2010) que essa dissertação questiona. Nessa lógica, é como se as pessoas e suas culturas fossem fixas dentro de cada estado, como se não existisse um “fluxo migratório” (APPADURAI, 1996), como também um fluxo de ideias, informações, imagens etc. Políticas assim têm a cultura como um objeto, como algo estático.

Apenas para ilustrar a discussão na seção de análise da dissertação em relação à política curricular de formação, a noção de currículo comum proposta pela BNCC e definida em Mato Grosso, através dos Documentos de Referência Curricular (DRC), é justificada como a garantia de igualdade e equidade na educação. Essa lógica política produz um vínculo direto entre educação e o setor privado e tenta justificar a necessidade de um “novo” modelo de escola a ser implantado, ao mesmo tempo em que desqualifica a escola existente, concreta, complexa, real.

Tentativas de controle sobre o currículo e a formação docente aparecem com mais força a partir da década de 90 no Brasil. A organização, administração e gestão escolar ganham atenção especial nas políticas educacionais, e passa a se criar discursos em torno da ação e da formação docente. Nessa lógica de política, o currículo está diretamente ligado à formação docente, à formação de gestores e tudo relacionado à lógica do professor “mal formado” e de “qualidade” na educação. (OLIVEIRA, 2021)

Compreendemos produção curricular e formação docente como espaços de disputas e negociações, articuladas na ideia do regime de colaboração entre estado e municípios envolvidos nessa produção política, parte da agenda atualmente priorizada. Entendemos a política curricular como um fluxo de influências de sujeitos e grupos sociais, considerando processos de mediação, tradução ou recontextualização aos quais as políticas estão submetidas. (OLIVEIRA, 2021, p. 05-06)

Políticas verticalizadas *Top-down* ou *Down-top* (de cima pra baixo ou de baixo pra cima) não se encaixam na definição de políticas públicas que busco discutir neste trabalho.

Políticas *top down* não permitem a manifestação das diferenças, assim como as manifestações das escolas, dos professores dentro de uma política ou como política não são puro ato revolucionário por tais atores fazerem diferente do que lhes é proposto. As manifestações/interpretações de escolas e professores são somente um entendimento particular, e mesmo quando são eles que propõem políticas, eles se baseiam no meio/contexto em que estão inseridos e também não conseguem dar conta do todo.

No chamado reformismo, a cada crise educacional criada, emerge também uma proposta curricular que promete resolver todos os problemas da educação. No campo educativo, as políticas públicas vêm sendo marcadas por esse tipo de intervenção curricular centralizada desde os anos de 1990 (MOREIRA, 1996). Cada mudança proposta traz consigo a ilusão de formar os estudantes para ser um cidadão, um profissional exemplar. Todavia, o que se dá atualmente é a tentativa de controle sobre a escola, principalmente na tentativa de implementação do gerencialismo e do privatismo, através da BNCC, que é mais uma proposta que busca o controle sobre os professores e estudantes.

A história do currículo é marcada pela ideia de que possa existir uma base racional que sustente as decisões sobre os saberes e atividades de ensino, seja ela em função de princípios epistemológicos, psicológicos ou mesmo emancipatórios. Os focos nos objetivos, na transformação social, nos saberes universais são exemplos desses processos. As finalidades sociais se modificam – formar o profissional adequado ao mercado trabalho, formar o sujeito crítico, formar o sujeito emancipado, o cidadão –, mas as tentativas de conter a significação se mantêm. (LOPES, 2015, p. 455).

Questões como raça, gênero e sexualidade, que são problemáticas recentes na escola, vêm perdendo espaço dentro das discussões sobre educação no contexto atual. “No Brasil recentemente, as políticas curriculares, por exemplo, hibridizaram demandas liberais, críticas e conservadoras e, sem dúvida, os documentos normativos produzidos em diferentes momentos representam – na medida em que a representação seja possível – as articulações em curso.” (MACEDO; RANNIERY, 2018, p. 744). Mantém-se a preocupação com a formação para o trabalho de caráter mercadológico, mas sem se ater ou excluindo completamente questões de suma importância e que necessitam ser trabalhadas nas escolas, como as problemáticas da diferença, por exemplo. Os Movimentos Sociais permanecem na luta por questões identitárias e reivindicando que o público (a política pública) seja para todos, mas na hegemonia neoliberal em que as políticas se apresentam algumas vozes são ouvidas e outras são silenciadas.

Macedo e Ranniery (2018) vão dizer que a mesmidade das políticas curriculares recentes não se deve simplesmente pelo fato de seu conteúdo, mas de como essas políticas

devem agir. Tais políticas são endereçadas a um ‘para todos’ que não existe, pois não existe essa homogeneidade social. Defendem a política pública entendendo que o diferente é inerente ao público.

Se pretendemos insistir em reativar no público endereçado pelas políticas educacionais e curriculares para além do desejo desencantado de unificação, semelhança e mesmidade, temos que pôr em xeque a unificação abstrata e universal como pré-condição de uma política que se quer pública. (MACEDO; RANNIERY, 2018, p. 745)

Destarte, pensar e constituir uma política pública, de fato, vai ser um movimento marcado por negociações, de compromisso com as singularidades, em que a diferença possa caber, possa aparecer.

## 2.2. Sobre currículo como prática cultural

O termo “currículo” apareceu por volta do século XVII, porém não com o sentido que conhecemos hoje. No Brasil, o ensino jesuítico baseava-se na ideia de conteúdos próprios de cada disciplina que deveriam ser ofertados para o desenvolvimento mental. O movimento da Escola Nova<sup>7</sup> ganha força, com o início da industrialização norte-americana, e as discussões do que se deve ensinar ganham destaque em trabalhos de muitos autores.

[...] aí se iniciam os estudos curriculares. Num momento marcado pelas demandas da industrialização, a escola ganha novas responsabilidades: ela precisa voltar-se para a resolução dos problemas sociais gerados pelas mudanças econômicas da sociedade. Independentemente de corresponder ou não a campos instituídos do saber, os conteúdos aprendidos ou as experiências vividas na escola precisam ser úteis. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 21)

Muitas teorias surgiram a partir de então, mas estava ligada a elas a máxima de que “A escola e o currículo são, portanto, importantes instrumentos de controle social” (*Idem*, p.22). Assim, os currículos “oficiais” vão ganhando força nas políticas de Estado e o aluno passa a receber formação nas escolas para o mercado de trabalho para ser o futuro trabalho, o adulto que deve desempenhar papéis específicos onde vive para o desenvolvimento da sociedade. Correntes norte-americanas como o eficientismo, o progressivismo e o taylorismo vão ganhando espaço no campo educacional brasileiro, na falsa promessa de promoção social, de progresso econômico (eficientismo), de democracia liberal (pragmatismo) e de desenvolvimento social e econômico (taylorismo). Na década de 50 a proposta de Ralph Tyler passa ser a vedete da vez e perdura por mais de vinte anos. O racionalismo tyleriano

---

<sup>7</sup> Movimento idealizado por John Dewey que ganha destaque no Brasil na década de 30 através de autores como Lourenço Filho e Anísio Teixeira.



“Estabelece um vínculo estreito entre currículo e avaliação, propondo que a eficiência da implementação dos currículos seja inferida pela avaliação do rendimento dos alunos.” (*Idem*, p. 25). Assim, a racionalidade tyleriana torna mais forte a vinculação entre currículo e controle. Em comum entre elas está o caráter prescritivo do currículo, ele é visto como um simples planejamento de atividades a serem desenvolvidas na escola, um texto fechado.

As abordagens críticas de currículo, vinculadas às chamadas teorias da reprodução, por sua vez, avaliam que há, cada vez mais, “atuação do sistema educativo na preparação dos sujeitos de cada classe social para assumir os papéis que lhes são destinados pelo sistema capitalista.” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 27). Assim a escola pública vai assumindo por finalidade ser a formadora de mão de obra barata, enquanto as escolas de “elite” cumpre a tarefa de continuar a prover a educação dos próximos responsáveis a manter a estrutura social de diferenciação entre os sujeitos.

Faz parte da tradição curricular pensar o currículo como algo prescritivo, uma seleção de conteúdos prévios. Essa tradição também entende que, quando se trata da atuação da escola frente a essa prescrição, permite-se uma pequena participação dos professores e alunos na “implementação” da prescrição. A tradição curricular prescritiva sustenta a interpretação de que o insucesso da educação se dá devido a falha dos docentes e das escolas nesse processo de implementação. Essa tradição se baseia na idealidade de modelos curriculares a serem aplicados na sala de aula e/ou na de conhecimentos considerados como essenciais para todos (LOPES; MACEDO, 2011).

O movimento puxado por Michael Young, na década de 70, denominado Nova Sociologia da Educação (NSE) vai levantar questões relacionadas com a intencionalidade do currículo, a seleção de determinados conhecimentos em detrimento de outros, possibilitando o entendimento de que o currículo não é neutro e pode ser pensado como uma arena de disputas de distintos projetos de sociedade. Para a NSE,

A elaboração curricular passa a ser pensada como um processo social, preso a determinações de uma sociedade estratificada em classes, uma diferenciação social reproduzida por intermédio do currículo. Ao invés de método, o currículo torna-se um espaço de reprodução simbólica e/ou material. Surgem na agenda dos estudos curriculares questões como: por que esses e não outros conhecimentos estão nos currículos; que define os define e em favor de quem são definidos; que culturas são legitimadas com essa presença e que outras são deslegitimadas por aí não estarem. Abre-se uma nova tradição nesses estudos, qual seja, a de entender que o currículo não forma apenas os alunos, mas o próprio conhecimento, a partir do momento em que seleciona de forma interessada aquilo que é objeto da escolarização. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 29).

No Brasil, são intensas as influências das teorias críticas na educação há mais de 40

anos (*Idem*). Com o processo de redemocratização e o fim da ditadura militar, perspectivas marxistas passam a fazer parte dos discursos educacionais. Autores como Paulo Freire (Pedagogia do oprimido), Dermeval Saviani (Pedagogia Histórico-Crítica), José Carlos Libâneo (Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos), além de estrangeiros como Michael Apple têm suas ideias e produções em destaque. Nos trabalhos de Apple, por exemplo, conceitos como hegemonia, ideologia e currículo oculto passam a ser fundamentais para dar conta das problemáticas culturais e das relações de poder relacionadas ao currículo, para problematizar questões como:

[...] por que alguns aspectos da cultura social são ensinados como se representassem o todo social? Quais as consequências da legitimação desses aspectos para o conjunto da sociedade? Ou, posto de outra forma, quais as relações entre o “conhecimento oficial” e os interesses dominantes da sociedade? (LOPES; MACEDO, 2011, p.31- grifo das autoras)

Nesta pesquisa, ancorada em Lopes e Macedo (2011), assumo pensar o currículo como um texto aberto, sem uma definição formal do que ele seja, mas tencionando uma noção de currículo que possibilite o aparecimento das diferenças. Mudanças nos conceitos de currículo fazem parte da conversa complicada, se pensamos que “[...] ensinar é participar ativamente dessa conversa complicada.” (MILLER, 2014, p. 2045-2046), em que a leitura de cada situação nunca será a mesma, a produção de sentidos nunca será a mesma para todos. Assim,

O entendimento de currículo como prática de significação, como criação ou enunciação de sentidos, torna inócuas distinções como currículo formal, vivido, oculto. Qualquer manifestação do currículo, qualquer episódio curricular, é a mesma coisa: a produção de sentidos. Seja escrito, falado, velado, o currículo é um texto que tenta direcionar o “leitor”, mas que o faz apenas parcialmente. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 42)

A normatividade tende a ser, assim, a tentativa de controlar a produção da diferença, sendo que políticas normativas criam discursos para sustentar seus ideais embora não cumpram com o que prometem, mesmo justificando a educação como meio de promoção social, melhora econômica, garantia de emprego. Tentam criar uma identidade fixa tanto para professores quanto para os alunos, em um contexto em que essas mesmas políticas manipulam a população, enchendo as mídias de propagandas que afirmam promover o protagonismo de estudantes e docentes. Discursos contraditórios que buscam estabelecer um sentido fixo ou bases fixas para uma significação única do currículo, buscam normatizar, dizer o que um professor tem que saber para exercer bem sua função, o que os alunos têm que aprender para terem sucesso no mercado de trabalho.

Paulo Freire advoga por um currículo baseado no mundo da vida, no diálogo, vai contra uma educação assentada na transmissão hierarquizada de conhecimentos, o que ele vai

chamar de educação bancária e antidialógica. A discussão de Freire, então, chamava a atenção para o caráter prescritivo reduzindo a educação a um processo mecânico e desumano. Em perspectiva internacional, vinculado à fenomenologia, Willian Pinar vai teorizar o currículo como *currere*, currículo em movimento, como uma conversa complicada. Para Pinar, “Considerando que a experiência educacional dos sujeitos é parte de sua situação biográfica, o currículo deve proporcionar ao sujeito entender a natureza dessa experiência. É através dela, e não apenas dela, que o sujeito se move biograficamente de forma multidimensional.” (LOPES; MACEDO, 2011, p.35).

Para as autoras Lopes e Macedo (2021), na discussão que fazem desde os anos 2000 a partir teoria curricular pós-estrutural e do estudo da Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, currículo é definido como uma prática de significação, uma prática cultural, pois “[...] as significações curriculares com as quais operamos e que produzem subjetivações/objetivações (fazem ser ou ser identificado como sendo ou constituem objetos/identidades/diferenças) de uma determinada maneira.” (LOPES; MACEDO, 2021, p. 02).

Na teoria curricular pós-estrutural a crítica ao conceito de sujeito cartesiano é o foco, indo além das questões sociais e fazendo uma crítica às teorias curriculares tradicionais que tentam imprimir a crença em um certo tipo de sujeito a ser formado pela escola: o sujeito racional. Para o pós-estruturalismo não existem estruturas de interpretação fechadas, pois o processo de significação é aberto e mutável.

O pós-estruturalismo, para Peters (2000), “pode ser caracterizado como um modo de pensamento, um estilo de filosofar, e uma forma de escrita, embora o termo não deva ser utilizado para dar qualquer ideia de homogeneidade, singularidade ou unidade.” (PETERS, 2000, p. 28). Pode ser caracterizado também como uma corrente teórica, pois há várias vertentes de estudo sob o nome pós-estruturalismo. Nesse sentido, Lopes (2013) diz que

O pós-estruturalismo, todavia, não se constitui como um movimento ou um conjunto de doutrinas comuns. [...] Autores muito distintos podem ser associados a esses questionamentos, tendo apenas em comum a crítica ao cientificismo das ciências humanas com base na linguística, à pretensão do estruturalismo de construir fundamentos epistemológicos e identificar estruturas universais comuns a todas as culturas e à mente humana em geral. Também têm em comum a busca por salientar a pluralidade dos jogos de linguagem que tornam provisório o processo de significação, sem fechamento final, terreno de diferenças sempre passíveis de produzirem novos sentidos (Torfing, 1999). Com isso, as possíveis estruturações passam a ser compreendidas como descentradas e desestruturadas. A ideia de estrutura é substituída pela ideia de discurso: não há estruturas fixas que fechem de forma definitiva a significação, mas apenas estruturações e reestruturações discursivas. É destacada a contingência e são questionadas

noções como a transcendência e a universalidade. (LOPES, 2013, p.13)

Lopes e Macedo (2011) pensam cultura como fluxos de sentidos, como Appadurai (1996) discute, ou seja, elas rompem com visões estáticas de cultura, muito recorrentes no campo educativo na associação ao currículo como recorte e transmissão de uma suposta cultura acumulada. No campo educativo, outra noção de cultura bastante comum, por exemplo, é a da cultura escolar. É comum ouvir que algumas escolas vão estabelecer a sua cultura com os seus professores e alunos, de forma que estes possam repassá-la a outros no futuro. Forquin (1993), cujas discussões tiveram repercussão forte no Brasil, adota os dois sentidos de cultura: como conhecimento e como cultura escolar, ou seja, o *ethos* de cada instituição. Nesse sentido, Forquin (1993) diz que a função da escola é transmitir a cultura. O autor trabalha com a ideia de que, partindo da cultura acumulada historicamente, a escola deve realizar uma seleção cultural e uma transposição didática dos conhecimentos considerados universais. Forquin associa cultura a conhecimento no sentido de cultura e de conhecimento como algo estático, abrindo brechas para várias formas de controle. Sobre a noção de cultura escolar, ele apenas a menciona como um filtro que cria disposições para realizar a função de transmissão cultural.

Em contrapartida, Giroux (2011) vê o uso da cultura para o desenvolvimento crítico dos estudantes, entendendo a educação como espaço de luta social e contestação contínua. Em Macedo (2006), Macedo e Lopes (2011), através de uma abordagem pós-estrutural, o entendimento de cultura, então, se distancia dessas significações mais comuns no campo para ser pensado na perspectiva da não fixação. Elas não vêem a cultura como coisa, mas como significação. Appadurai (1996), mencionado acima, traz um modelo de fluxo cultural global em que a cultura é conceituada como algo em movimento e não estático. O autor indiano chama a atenção para os deslocamentos (acelerada informatização de todos os âmbitos da vida, migrações em massa, circulação do cinema etc.) vividos na Modernidade tardia para analisar como a globalização não pode ser lida como fenômeno meramente econômico. Vista como cultura, a globalização abala os quadros ou referenciais fixos que a Modernidade trouxe e, sobretudo, a ilusão de igualdade.

Desse modo, a ideia de cultura como fluxo está presente na noção de currículo como prática de significação e permite afirmar não ser possível a igualdade em se tratando do conhecimento escolar e da finalidade de garantir uma cultura comum, de formar a todos como iguais, algo que pode ser entendido, inclusive, como violento, pois no campo da cultura nós sempre produziremos diferenças.

A noção de currículo como prática de significação, além de deslocar o planejamento/previsão ou prescrição (racionalidade técnica) e o conhecimento (teoria crítica) do centro da discussão sobre educação e currículo, favorece pensar currículo problematizando modelos ideais de sujeito, identidades a serem formadas. No ambiente escolar, por exemplo, é reconhecido que os sujeitos trazem consigo seus traços culturais de acordo com os pertencimentos ao longo de sua vida, e eles refletem diretamente na maneira como cada sujeito faz a leitura e a tradução de sua experiência, do viver. Futuramente, refletirão a tradução dos textos/currículos propostos por cada instituição de ensino ou pelo Estado.

Neste sentido, na ideia de currículo como prática de significação, “a cultura também está intrinsecamente ligada à educação e ao currículo.” (MACEDO; LOPES, 2011, p. 184). Segundo Macedo (2006), a discussão sobre currículo e cultura, no Brasil, tem influência dos estudos culturais e das discussões norte-americanas sobre multiculturalismo, corrente que articula economia, política e cultura. A autora entende que o currículo é um “espaço-tempo de fronteira cultural” (MACEDO, 2006, p. 288) onde os sujeitos interagem/negociam com suas diferenças.

### **2.3. Sobre discurso e subjetivação nas políticas de currículo**

Outra noção importante para este estudo é a de subjetivação, que na teoria pós-estrutural está ligada ao conceito de identificação. Derrida vai pensar a subjetividade “como estancada provisória e diferencialmente pelo *outro*.” (COSTA, 2020, p. 1231). O sujeito existe em resposta ao outro, portanto, ele não possui essência, fundamento ou origem, não é algo por si, se manifesta na relação com um outro em geral, pessoa, texto, campo da linguagem. Também para Laclau (2015), “toda identidade depende de condições de existência contingentes, que não coincidem com nenhuma essência. [...] toda identidade se constitui parcialmente e é parcialmente ameaçada.” (p. 59). Por viver no campo da linguagem, o sujeito é parcialmente determinado pelas contingências históricas e, ainda, parcialmente aberto a novas identificações.

A presença da discussão da identidade no campo do currículo está ligada ao que se denominam políticas de identidade, ou seja, “políticas que denunciam a monoculturalidade dos currículos baseados numa cultura geral e oferecem alternativas baseadas no pertencimento dos sujeitos a um determinado grupo cultural.” (LOPES; MACEDO, 2011 p. 216). As autoras dizem ainda que as políticas de identidade são, por vezes, sustentadas por discursos essencializadores que se assentam em uma fixação histórica da identidade (p. 221), como o

movimento negro, por exemplo, partilha de uma história comum. A escalada de uma luta por uma identidade particular, como luta discursiva que busca essencializar uma identidade, enfraquece ou aniquila as identidades de outros grupos que são contrários a ela, uma vez que a disputa se organiza pela hierarquização da identidade que se quer universalizar sobre as outras. Por isso, Lopes e Macedo (2011) afirmam que “o descentramento da noção de identidade envolve mais do que a pluralização de identidades particulares.” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 222).

A psicanálise, o estruturalismo e o pós-estruturalismo são discussões importantes para esse movimento de problematização da noção de identidade e afirmação da noção de identificação (subjetivação). São importantes porque a psicanálise vai

[...] questionar o caráter inato da Identidade e propor que o sujeito vive incessantes processos de identificação que nunca são concluídos. O estruturalismo de Saussure e o pós-estruturalismo de Foucault e Derrida, ao posicionarem o sujeito no interior dos sistemas de significação e destacarem a impossibilidade de fixação de identidades. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 223)

As autoras Lopes e Macedo (2011) explicam que as abordagens estruturais e pós-estruturais se opõem às perspectivas realistas, pois elas fantasiam uma perfeita representação entre o termo e a coisa, por exemplo, como no caso de certas visões de formação de professores que prometem formar (a identidade do/a) o professor reflexivo, crítico, autônomo, engajado, oferecendo a ele a aprendizagem do que são competências e habilidades. Apontam que esses termos nada significam em si, mas apenas pela diferença com outros termos. “Ou seja, identidades são definidas pela sua diferença em relação a outras identidades e não por algo que lhes é próprio.” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 223). Por isso, são realistas as visões de identidade que não consideram a identidade como produção discursiva ou efeito do jogo relacional da significação. Ao retomarem a cultura como sistemas de significação, as autoras dizem que somente no interior de sistemas de representação, e por seu intermédio, os sujeitos podem construir suas identidades.

Laclau e Mouffe (2015) propõem “[...] que é o sujeito, ao tomar uma decisão política, que fecha a estrutura [de significação] no mesmo movimento em que se torna sujeito, em que se identifica com o outro.” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 228). A inversão da lógica de que é a estrutura fixada que define a identidade dos sujeitos,

[...] não propõe propriamente a destruição das identidades, mas apenas o esvaziamento de um sentido necessário dado de antemão e estabelecido pela estrutura [...]. O social, como estrutura aberta [de significação], permite aos sujeitos um conjunto infinito e não direcionado de identificações e é isso que temos entendido como sujeito descentrado. (LACLAU; MOUFFE, 2015, p.

229)

Permitindo assim identificações provisórias, negociadas, políticas, a identidade se torna fluida, levando a se afirmar que não se trata nunca de lidar com identidades essenciais, mas com processos de identificação. A proposta de Laclau e Mouffe (2015) permite a Lopes e Macedo (2011) demonstrarem o quanto o vínculo que a teoria curricular vem estabelecendo entre currículo e identidade vem sufocando o aparecimento da diferença em qualquer de suas vertentes realistas.

O conceito de discurso também tem papel importante nesta pesquisa, para o entendimento da discussão de identificação (subjativação). Discurso está sendo entendido como um terreno primário de inscrição dos objetos no social, ou seja, é a tentativa mesma de produzir objetividade (LACLAU; MOUFFE, 2015). Como explicam Cunha e Lopes (2017),

As disputas discursivas são assim investidas retóricas diferenciais que visam a conferir inteligibilidade ao social. Neste caso, compreendemos o que chamamos de campo de luta política (o social) como campo de luta pela significação, terreno de uma textualização geral em que fluxos de sentido (como efeitos do tempo, de uma temporalidade irrefreável sobre a vida) não permitem o fechamento definitivo da significação, suspendem a possibilidade de uma estabilidade definitiva do sentido. (CUNHA; LOPES, 2017, p. 08)

Autores pós-estruturais relacionam o discurso, portanto, com tudo o que pode ser chamado de produção social. “A discursividade é uma condição ontológica de constituição de todo objeto e de toda a realidade experienciada pelos sujeitos.” (OLIVEIRA; OLIVEIRA; MESQUITA; 2013, p. 1329). O discurso, como algo que emerge do campo da discursividade, do campo da significação em geral, (CUNHA, 2015) é sempre uma tentativa de produzir objetividade, entendida pela teoria laclaunina como uma reivindicação de demandas particulares, marcada pelo antagonismo e a contigência. Todo discurso é uma tentativa de impor uma visão particular sobre algo, um particular e “Quando determinado discurso não é capaz de apresentar-se imune frente às contestações que emergem, fica evidenciado o seu caráter contingente e uma crise de sentido instala-se.” (FERREIRA, 2011, p. 14).

Na construção de um discurso muitas identidades são excluídas, por não se adequarem a natureza desse discurso ou por serem antagônicas,

A estrutura discursiva não é um agrupamento homogêneo de elementos organizados. Do contrário rigorosamente constituído de antagonismos entre elementos num processo contínuo de articulação, deslocamento e nova articulação (LACLAU & MOUFFE, 2004). O discurso, portanto, é esse conjunto temporariamente articulado e identitariamente fadado a redimensionar-se, pois outro elemento pode sobrepor-se hegemonicamente. Isso significa que, todo discurso é uma tentativa de dar conta do social, embora ele sempre continue com seu caráter aberto, dado a precariedade do

discurso estabelecer estabilidade. (FERREIRA, 2011, p. 17).

Os discursos produzem jogos de linguagem, jogos políticos em que a inclusão ou exclusão de certos sujeitos serão determinadas pelas lógicas dessas identidades constituintes do social. Neste sentido, pensando no campo curricular, Lopes e Macedo (2011) entendem que cada uma das tradições curriculares é um discurso que se hegemonizou e que, nesse sentido, constituiu o objeto currículo de um modo ou de outro, emprestando-lhe um sentido próprio. Trata-se de um discurso produzido na intersecção entre diferentes discursos sociais e culturais, reiterando sentidos postos e/ou os recriando (*Idem*).

Em relação ao discurso, na leitura pós-estrutural pode-se dizer que o sujeito não nasce como seu autor ou não nasce como autor do discurso. Ele nasce em uma ordem significativa, em movimento, em um mundo que já é significado, portanto, ele é afetado por essa ordem significativa e também a transforma (LACLAU, 2015). Para Costa e Lopes (2013), na teoria do discurso, por estar inserido na ordem significativa,

[...] o sujeito é pensado como precipitado na contingência, na indecibilidade, marcado por uma falta constitutiva. É por intermédio da alteridade e, especificamente, em função da oposição comum a algo/exterior, um outro, que a subjetividade se constitui em um processo contínuo. (COSTA; LOPES, 2013, p. 52)

Partindo do que foi explicado, é também possível pensar que o que chamamos de identidades são construções culturais, ficções imaginadas sobre quem somos e sobre quem o outro é. É possível afirmar até que algo como a identidade não existe. Na perspectiva pós-estrutural, a identidade em si não existe. “O que existe são identificações contingentes estabilizadas em formações discursivas históricas e sociais muito específicas” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 224). Assim, esta pesquisa buscará pensar como determinada formação discursiva sobre formar professores de matemática produzida em Mato Grosso, e na relação com outras políticas mais amplas, produz o campo de significação, que precisa ser entendido e problematizado. Neste contexto,

[...] O neoliberalismo captura as subjetividades ao encetar o mercado como princípio de inteligibilidade, medida e verdade da sociedade. É nesse espectro que entendemos que os futuros professores e os professores atuantes são interpelados pela nova política de formação inicial e continuada no Brasil como sujeitos a refazerem o seu trabalho e conhecimento, sua forma de atuação e conduta numa linguagem da mensuração e da técnica. Como Ball (2002) analisa, a reforma não muda apenas o que nós fazemos como professores, ela muda quem nós somos, nossas relações e nossa alma. Dito de outro modo, o neoliberalismo nos interpela a pensar e a agir como sujeitos do mercado, ainda que estejamos alheios a benefícios imediatos ou que não tenhamos diretamente em questão o dinheiro. Nesse sentido, ele povoa subjetividades. (CUNHA; BALDAN, 2020, p. 61-62)



Toda essa problemática precisa ser investigada e problematizada, porque os discursos da política têm efeitos sobre quem nós nos tornamos como professores. No capítulo a seguir, para uma aproximação ao campo da Educação Matemática apresento discussões sobre esta área que envolvem currículo e formação de professores.

#### **2.4. Sobre as discussões de currículo e de formação de professores na Educação Matemática**

A Educação Matemática é uma área de pesquisa que tem como foco a preocupação com o trabalho docente, sem abrir mão da tríade professor-ensino-aluno. Neste sentido, a Educação Matemática constitui-se de estudos e discussões que objetivam compreender os processos educativos em múltiplas dimensões, para produzir conhecimento sobre as aprendizagens em Matemática e, de forma geral, sobre a experiência educacional que a escola pode e deve possibilitar às crianças, jovens e adultos. Ela é, portanto, um campo mais amplo de estudos que abriga discussões sobre o Ensino da Matemática e a Matemática, marcadas pela defesa da não segmentação entre teoria e prática. Nela, historicamente, encontramos as seguintes tendências de estudo: Etnomatemática, Modelagem Matemática, Resolução de Problemas, Matemática Crítica, História da Matemática, Leitura e Escrita na Matemática e uso de TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação), que são propostas para a ação pedagógica. Destaco também,

[...] o fato de a educação matemática ser uma área de investigação de caráter interdisciplinar. Ela tem como fontes imediatas principais, além da matemática, diferentes campos ligados à educação, como por exemplo a sociologia, que nos esclarece como se dá a interdependência entre ciência e sociedade e sua influência na formação dos indivíduos em uma sociedade democrática; a psicologia, que explicita aspectos do desenvolvimento do indivíduo e dos modelos teóricos para análise do conhecimento a ensinar, da aprendizagem e dos processos de ensino e aprendizagem em que o professor atua como mediador; a pedagogia, que aborda relações entre ensino e aprendizagem no marco das instituições escolares. (MIGUEL, *et. al.*, 2004, p.77)

Fiorentini (1994), ao discorrer sobre a pesquisa em Educação Matemática, faz menção aos estudos de D'Ambrósio, que considera a pesquisa como sendo o elo entre a teoria e a prática. Logo, todo professor é um pesquisador, pois produz conhecimento a partir de reflexões sobre a sua prática e sobre mudanças na sua realidade de trabalho e de vida.

Com relação ao Ensino da Matemática, Fiorentini (1995) explica que por trás de cada modo de ensinar existe uma concepção particular de educação, de ensino, de aprendizagem e de matemática. Em outras palavras, a maneira com que cada professor ensina, para o autor,

sofre influência direta de suas concepções de matemática, de ensino da matemática e da relação professor-conteúdo-aluno. Um professor que acredita na aprendizagem por memorização terá uma prática diferente do professor que acredita na aprendizagem através da construção de conceitos, de ações reflexivas, explica Fiorentini (1995).

Nas discussões do campo da Educação Matemática é considerado que as experiências vividas pelos professores antes, durante e depois de chegar à escola irão influenciar as suas práticas e o modo de ver e tratar conteúdos e estudantes. Na discussão pós-estrutural do campo curricular, por sua vez, passo a considerar que as tendências pedagógicas da Matemática (discursos da Educação Matemática, da Matemática Moderna) marcam, da mesma forma, a prática dos professores, pois estão presentes na formação inicial e continuada dos docentes como tradições ou discursos sobre o que é educar (LOPES; MACEDO, 2011). Esse entendimento das tendências pedagógicas ou das correntes de estudos como tradições pedagógicas ou curriculares, formulado por Lopes e Macedo (2011) é importante para pensar como aparecem tais tendências teóricas.

D'Ambrósio, autor mais fortemente vinculado à corrente da Educação Matemática, formulou a Etnomatemática na década de 80, no bojo do processo de redemocratização do país, e defende que o “[...] reconhecimento de que diferentes culturas têm maneiras diferentes de lidar com situações e problemas do cotidiano e de dar explicações sobre fatos e fenômenos naturais e sociais.” (D'AMBRÓSIO, 2018, p.189). A etnomatemática aparece, portanto, relacionada a discursos sobre o reconhecimento da diversidade e das diferenças, sendo que

A abordagem a distintas formas de conhecer é a essência do programa etnomatemática. Na verdade, diferentemente do que sugere o nome, etnomatemática não é apenas o estudo de “matemáticas das diversas etnias”. Para compor a palavra *etno matemática* utilizei as raízes *tica*, *matema* e *etno* para significar que há várias maneiras, técnicas, habilidades (*tica*) de explicar, de entender, de lidar e de conviver (*matema*) com distintos contextos naturais e socioeconômicos da realidade (*etno*). (D'AMBRÓSIO, 2012, p.101)

A etnomatemática constitui uma tradição de estudos que vai problematizar formas tradicionais de ensino ainda muito naturalizadas na educação na ditadura e no processo de transição democrática. Para entender a importância dessa tradição, é preciso reconhecer criticamente como a escola brasileira foi afetada pela chamada educação tradicional, que tem como características principais o conhecimento centrado na figura do professor, a passividade das crianças e jovens na aprendizagem, a memorização.

Assim, é também preciso reconhecer que a matemática ensinada nas escolas passou por muitas transformações, mudanças ligadas às exigências educacionais e sociais do contexto

brasileiro em diferentes tempos. Pucetti (2016), em seu trabalho, faz um resgate histórico desde o período republicano marcado pelo ensino da Matemática tradicional, passando pelo ensino sequenciado de conteúdos, com tempos de aprendizagem pré-definidos, pela introdução da Matemática Moderna, que vai se preocupar, inicialmente, com a didática e a formação continuada do professor, e, a partir da década de 70, com a possibilidade de o ensino da Matemática estar mais relacionado à vida e realidade de cada educador, à construção do conhecimento na escola. É nesse último período que se dá a implantação de políticas públicas para a formação docente na área no Brasil.

Valente (2000), em seu artigo sobre o tipo de apropriação que a escola fez acerca do pensamento positivista no Brasil em se tratando do uso do livro didático, “revela uma autonomia relativa da constituição da Matemática escolar diante das transformações políticas ocorridas com a República” (VALENTE, 2000, p. 211). A disciplina Matemática teve, até antes dos anos de 1980, suas determinações mais diretamente ligadas aos padrões internacionais (estruturação já clássica de manuais didáticos usados, sobretudo, na França) que às mudanças ocorridas na política brasileira.

Opondo-se a essas determinações, uma das preocupações de D’Ambrósio (2012) na elaboração da etnomatemática foi com a modernização da gestão da escola, que está relacionada com tudo o mais que vai acontecer nesta instituição, mas para se cuidar sempre de não impor à escola a lógica classificatória de educação. Assim, ele afirma que

A permanente modernização da gestão é fundamental e isso exige um permanente repensar nos parâmetros de avaliação para que ela possa aquilatar a efetividade do sistema no desenvolvimento da criatividade individual e social - o que inclui o exercício pleno da cidadania e o aprimoramento, material e moral, dos setores produtivos. Naturalmente, o aprimoramento da gestão inclui, necessariamente, a ação de diretores de escola e o apoio de pais e outros setores da sociedade e, obviamente dos alunos. Portanto, a transparência dos esquemas de avaliação e a exposição de resultados são essenciais. Mas é importante que se evitem modelos classificatórios. (D’AMBRÓSIO, 2012, p. 58)

Além de temer que modelos classificatórios levem à corrupção ou deterioração da ideia de educação, D’Ambrósio (2012) faz críticas para as ‘novas’ formas de ensinar Matemática e defende que o professor seja um pesquisador e crie sua própria forma de trabalhar pedagogicamente com os estudantes, levando em consideração suas experiências e a dos alunos. Sempre olhando para o contexto brasileiro de educação, o autor considera que as políticas educacionais nacionais foram criando uma necessidade de retorno aos modelos tradicionais, justificada, avalio, pela ideia de que controlar as escolas e os professores é um modo de melhorar a qualidade da educação. Falando do contexto em geral, D’Ambrósio

lembra do problema dos testes em larga escala:

Tem-se falado muito no Brasil em testes nacionais. É uma ilusão napoleônica achar que um currículo obrigatório, que atenda a todo o país, terá qualquer efeito no melhoramento da educação. O que há de mais moderno em educação trata o currículo como definido com base na classe, isto é, combinado - alguns dizem mesmo contratado - entre alunos, professores e comunidade. O currículo vai refletir aquilo que se deseja, aquilo que é necessário, de acordo com que é possível, respondendo a características locais. Ainda mais absurdo e obsoleto é pensar em testes padronizados e nacionais. Isso vai frontalmente contra as novas conceituações de educação, tanto do ponto de vista social quanto do ponto de vista cognitivo. Tudo o que há de mais moderno em cognição e aprendizagem mostra que testes padronizados muitas vezes têm um efeito negativo no aprendizado. (D'AMBRÓSIO, 2012, p. 60)

Sobre isso, D'Ambrósio (2012) faz um paralelo da educação (em distintos tempos no Brasil) com o modelo fabril do taylorismo, afirmando que pensar nessa lógica é como conceber o aluno como sendo conduzido a cada estação ( de uma linha de montagem) para que saia pronto e acabado no final do processo. “O análogo ao taylorismo em educação é a primazia do currículo, com seus componentes *objetivos, conteúdos e métodos.*” (p. 62 - grifos do autor). A escola é transformada em um centro de treinamento para mão de obra barata. Com essa análise, D'Ambrósio (2012) critica de modo importante a tradição curricular instrumental ou técnica, que traz em sua base uma concepção empobrecida de currículo (currículo como a definição de *objetivos, conteúdos e métodos*) e também marca o chamado ensino tradicional.

Outra marca mais recente da tradição instrumental ou técnica de ensino em escolas no país é a defesa das tecnologias como caminho para superar o ensino tradicional, para inovar. Entre os autores do campo da Matemática, alguns pensam que, com as tecnologias que estão disponíveis e são de fácil acesso para muitos jovens nos dias atuais, torna-se cada dia mais difícil para o professor trazer esse jovem para as aulas e fazer com que ele participe das atividades em sala de aula. Para Sandes (2018), por exemplo,

Os saberes e os processos de ensinar e aprender, tradicionalmente desenvolvidos pela escola, se tornaram cada vez mais obsoletos e desinteressantes para os alunos. O professor passou, então, a ser continuamente desafiado a atualizar-se e tentar ensinar de um modo diferente daquele vivido em seu processo de escolarização e formação profissional. (SANDES, 2008, p. 101)

Outros estudiosos, como Lopes, Trevisol e Corcetti (2012), no que se refere a essas ‘dificuldades’, vão defender que a organização do ensino e a formação do professor são a base orientadora das ações pedagógicas, é o que dá segurança para o trabalho docente. “Organizar o ensino implica escolher conteúdos, instrumentos, estratégias; e as opções assumidas,

materializadas em propostas educativas, determinam o processo de ensino adotado pelo professor e, conseqüentemente, de aprendizagem do aluno.” (LOPES; TREVISOL; CORCETTI, p. 707-708), sempre em relação com as tradições educativas.

Muito dessas dificuldades se devem às políticas educacionais como as criticadas por D’Ambrósio (2012). As políticas reformistas centralizam a mudança educacional na mudança curricular – “[...] uma ilusão achar que um currículo obrigatório, que atenda a todo o país, terá qualquer efeito no melhoramento da educação” (D’AMBRÓSIO, 2012, p.58), repito o que trouxe do autor acima – distanciam os currículos da formação inicial dos professores e o que ele ensina nas escolas, pois não acompanham a pluralidade de possibilidades de trabalho com a Matemática escolar.

Essa consideração é necessária porque as políticas de currículo comum para todos sempre excluem possibilidades não previstas de educar e de ensinar, como afirmam Lopes e Macedo (2011). Também porque é forte ainda nas licenciaturas em Matemática uma tradição de ensino conteudista, que defende que a mudança educativa passa pela definição de conteúdos a serem ensinados, ou seja, de um currículo universal. A crítica a essa lógica de formação está bastante desenvolvida, sendo possível dizer que os autores trazidos nesta seção, como D’Ambrósio e Fiorentini, apresentam uma discussão relevante sobre o problema, visto como uma formação fragmentada, em que o bom profissional é aquele que sabe muita Matemática e, muitas das vezes, nenhuma didática, sabe os conteúdos, mas não entende o processo educativo. Os cursos de licenciatura trazem isso em suas matrizes curriculares, por exemplo, quando grande parte da grade é composta por disciplinas específicas da Matemática, como Álgebra, Cálculo, Geometria, e outras que nem chegamos a ensinar na escola, em detrimento de disciplinas da educação.

De modo geral, as tradições de ensino e de educação matemática constituem modos diferenciados de ensinar matemática na escola, com uma ênfase ora instrumental ora crítica nas políticas e também estão em disputa na formação inicial de professores. Os estudos nesta área, conseqüentemente, nunca deixam de fazer menção ao currículo, seja para controlá-lo seja para compreendê-lo em uma perspectiva cultural, como na etnomatemática, ampliando de modo importante a concepção de escola e de educação no campo.

#### **2.4.1. Sobre ser professor em discussões da área da Educação Matemática que envolvem currículo e formação**

Muitas discussões na área da Educação Matemática estão, ainda, relacionadas com a

problematização do ser professor, muitas vezes para afirmar que a docência vai além da função de transmitir conhecimento, havendo quem defenda que o professor deve ser um facilitador do processo de ensino-aprendizagem para permitir que os estudantes construam e produzam seus próprios conhecimentos, como o faz D’Ambrósio (2012). Nesta subseção, apresento parte dessa discussão através de um levantamento de artigos da área realizado na *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*<sup>8</sup>, a partir da filtragem dos seguintes termos cruzados: formação continuada e professor de matemática<sup>9</sup>. Ressaltar os discursos acadêmicos sobre ser professor de matemática é fundamental para a discussão das políticas curriculares de formação. Mais ao fim da subseção, trago outro artigo que li (a parte desse levantamento) e que pensei serem importantes para adensar ainda mais a discussão do ser professor relacionada à formação e ao currículo<sup>10</sup>. Para D’Ambrósio (2012), na Matemática ainda estamos muito presos no ensino por etapas, dentro dessa tradição da fábrica, pensando que os alunos devem aprender determinados conteúdos em tais etapas de sua vida. Para problematizar essa visão, D’Ambrósio (2012) afirma que educar é um ato político, pois o estudante está observando todas as ações dos professores, seus comportamentos, opiniões e atitudes no mundo. Por isso da educação para a cidadania, da defesa de formar o jovem politicamente.

Talvez seja esta uma função que não está clara para todos nós professores, sugere a discussão do autor, sendo que mudar concepções não é algo que possa ser feito de modo impositivo. Em uma visão tradicional do ensino de Matemática pode haver um entendimento de que nada têm a ver política com Matemática, mas isso eu relaciono com a nossa formação como professores, que pouco ou nada discute sobre a especificidade da escola e da educação, sobre o trabalho pedagógico, sobre a relação da escola com a sociedade em sua dimensão política e cultural. Ao considerar centralmente as relações entre escola e sociedade, D’Ambrósio (1993) apresenta o que ele chama de as características desejadas para o professor de Matemática do século XXI, que são: “1. Visão do que vem a ser matemática; 2. Visão do que constitui a atividade matemática; 3. Visão do que constitui a aprendizagem da matemática; 4. Visão do que constitui um ambiente propício à aprendizagem da matemática.”

---

<sup>8</sup> É um repositório multidisciplinar para depósito, preservação e disseminação de dados de pesquisa de artigos submetidos ou aprovados para publicação ou já publicados em periódicos da Rede SciELO ou depositados no SciELO Preprints.

<sup>9</sup> Foram encontrados, ao todo, 17 artigos por meio dos referidos descritores, publicados entre os anos de 2004 e 2021.

<sup>10</sup> Sobre os artigos apresentados abaixo fiz dois tipos de menção: para os artigos lidos, cito as fontes ao longo do texto e nas Referências ao final da dissertação, como é comum; para os autores citados no material que li, aqui menciono apenas seus nomes e o ano da publicação, sem trazer as referências ao fim, porque considerei importante mencionar alguns deles.

(p. 35-37).

Seguindo esse pensamento, Moreira e David (2005) assumem em sua pesquisa que “A matemática escolar não se reduz a uma versão elementar e “didatizada” da matemática científica.” (MOREIRA; DAVID, 2005, p. 51) e que “A prática profissional do professor de matemática da escola básica é uma atividade complexa, cercada de contingências, e que não se reduz a uma transmissão técnica e linear de um ‘conteúdo’ previamente definido.” (MOREIRA; DAVID, 2005, p. 52). Defendem que nesse processo há seleção, adaptação, produção, e desenvolvem a pesquisa para ultrapassar a ideia da transposição didática e da construção fundamentalmente endógena à escola. Também para Gois (2020), o

[...] professor é um mediador entre a teoria e a prática. [...] 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. (GOIS, 2020, p. 62)

Losano e Fiorentini (2021), preocupados com a atuação dos professores e sua formação, analisam dificuldades que os professores de matemática encontram ao tentarem buscar/aplicar novas ideias para o ensino da matemática, ou mesmo novas metodologias. Eles destacam como a formação que os professores vivenciam, além do meio em que estão inseridos (na relação com outros sujeitos na/da escola), influencia na sua prática docente. Os autores ressaltam que a prática educativa é permeada pelas relações contextuais, envolvendo a exigência de uma negociação constante.

Assim, quando os professores buscam e desenvolvem novas ideias sobre o ensino da Matemática, geralmente se envolvem em complexos processos de negociação com outros sujeitos da escola, podendo facilitar ou obstaculizar as mudanças almejadas na prática. Portanto, as ações dos professores e os modos de compreender seu papel enquanto profissionais são continuamente influenciados pelas demandas e expectativas dos múltiplos participantes do mundo da escola. (LOSANO; FIORENTINI, 2021, p. 1218)

Os autores evidenciam as oportunidades que a formação continuada e traz em promover transformações nas práticas dos professores, pois “as identidades profissionais estão sempre em desenvolvimento e são pontos de vista continuamente negociados ao longo do tempo e do espaço de atuação profissional.” (p. 1222), sendo a formação contiuada o espaço para tais negociações. Baseando-se no trabalho de Holland *et. al.* (1998), defendem que na atividade de ensinar e se formar como professor existem relações mútuas e dialógicas entre as pessoas e o mundo social, fato que deve estar no centro das preocupações com a formação e o ensino.

Mathias, Doering e Ripoll (2020) apresentam uma reflexão sobre a importância da

formação continuada com foco na prática reflexiva coletiva como um espaço onde os professores podem compartilhar suas experiências e reconstruir seu papel de educador, assim afirmando a necessidade de o profissional manter-se em formação continuada. Com essa afirmação, chamam a atenção para o ser professor de matemática como uma construção coletiva, partilhada, constituída pela experiência entre os pares.

Também de maneira semelhante, Javaroni e Zampieri (2015) em sua discussão, embasados em Gama e Fiorentini (2009), propõem uma formação continuada dentro de grupos colaborativos (compostos de professores da educação básica, professores universitários, pós-graduandos e coordenadores pedagógicos). Tentam valorizar o uso das TICs nas práticas de professores de Matemática da Educação Básica, apontando que o seu uso pode potencializar os processos de ensino e aprendizagem. Porém, consideram que há dificuldades nesse uso nas escolas. Ao mesmo tempo, os autores defendem a concepção de Educação Matemática, segundo Bicudo (1993), que “se preocupa com o fazer da Matemática, com o compreender a Matemática, com interpretações sobre significados culturais, históricos e sociais da Matemática, bem como as ações político-pedagógicas em seu entorno.” (BICUDO, 1993, p. 999). Assim, associam uma perspectiva contextual de ensino da matemática com o uso das TICs e a formação continuada colaborativa como aspectos que atravessam o ser professor nos dias atuais.

Bianchini, Lima e Gomes (2019) mapearam as produções sobre Formação de Professores de Matemática geradas pelo Grupo de Trabalho Educação Matemática no Ensino Superior, da Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM). Eles realizam análises a respeito da formação inicial do professor de Matemática, do papel do estágio supervisionado obrigatório no momento da formação inicial e do desenvolvimento profissional docente. Abordaram também sobre a importância de professores do ensino superior desenvolverem pesquisas sobre suas próprias práticas. Com essas temáticas, levaram questões como:

- Que professor desejamos formar por meio de um curso de Licenciatura em Matemática?
- Como deve ser estruturado tal curso para dar conta dessa formação?
- Qual deve ser a formação do formador de professores de Matemática e que preocupações este deve manifestar em seu trabalho?
- Qual o papel do estágio supervisionado obrigatório na formação do licenciando?
- Como o professor já formado pode efetivamente desenvolver-se profissionalmente? (BIANCHINI; LIMA; GOMES, 2019, p. 04-05)

Ao final da análise, verificaram que a maioria das reflexões encontradas falam sobre as características do “bom professor de matemática”, que, em suma, convergem para o



conhecimento do conteúdo a ser ensinado, e sobre a formação inicial, a questão da matriz curricular, de diferenciar o curso de licenciatura dos bacharelados.

Silva e Oliveira (2012), do mesmo modo, trazem autores que desenvolveram esse tipo de formação em grupos colaborativos. Analisaram as discussões entre formador e professores no planejamento do ambiente de modelagem em um curso de formação continuada para professores da Educação Básica. Enfatizam que esses espaços de formação continuada são para produzir ações que motivem professores à reflexão sobre sua prática pedagógica (p. 1076). Observaram que os professores, durante as discussões com a formadora, tendem a legitimar o discurso dela na elaboração do planejamento e, portanto, apresentaram dificuldades em evidenciar elementos que possam gerar um debate social ou reflexões com os estudantes na prática pedagógica. A inserção da modelagem no currículo não acontece de maneira integrada ou natural, destacam, pois muitos docentes apontam dificuldades seja, com os pares, com a organização e/ou a rotina escolar, apontam inseguranças ou apresentam tensões e dilemas nas práticas pedagógicas. Nessa discussão, o ser professor vai sendo entendido em suas relações de trabalho e formação, ao lidar com o conhecimento matemático, as relações interpessoais e, de certa forma, com tradições educativas que são reiteradas tanto na escola como na formação.

Já Ferreira e Fonseca (2017) analisaram os impactos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) na formação matemática de Professores Alfabetizadores e sua relação com a cultura da performatividade, o que insere a discussão do ser professor no contexto das políticas do Estado gerencial. O Pnaic aponta, segundo as autoras, um entendimento das políticas de formação docente como a principal solução para a melhoria dos indicadores de qualidade do ensino; traz a concepção de formação continuada mais técnica e menos relacionada aos fundamentos teóricos da educação e, ainda, reforça a lógica da avaliação docente pelo monitoramento dos docentes e do resultado dos alunos. Trata-se de uma crítica necessária, em que o ser professor e o formar professores são defendidos em uma perspectiva que associa qualidade da educação ao que pode ser mensurado.

No artigo “Narrativas na Formação do Professor de Matemática: o caso da professora Atíria”, Zuffi *et. al.* (2014) demonstram as potencialidades das narrativas na Educação Matemática como um modo de relatar, representar e refletir uma experiência, como a de uma professora em formação continuada. As autoras consideram que as narrativas constituíram-se em um importante processo de desenvolvimento profissional da professora, durante a proposição e implementação de uma metodologia investigativa de ensino de Matemática em uma sala de aula considerada desafiadora na escola pública. O uso das narrativas assim

proporcionou-lhe uma formação continuada, avaliam as autoras, que levou em conta as questões culturais escolares mais amplas, os saberes docentes e as experiências anteriores, superando concepções de formação clássica. Elas verificaram também que: o modelo de aula de Matemática arraigado na cultura escolar valoriza a memorização e a repetição na aprendizagem matemática; prioriza a técnica e a linguagem formal da matemática e, ainda, que os “professores acabam reproduzindo, em suas práticas, valores, crenças e representações quanto à Matemática e seu ensino, presentes na sua própria formação escolar.” (p. 802). Afirmam, com base nos trabalhos de Pimenta (2002) que aponta a importância da teoria na formação e autores como Candau (2003), Schön (1992) e Zeichner (1993), que validam o desenvolvimento profissional dos docentes baseado em um *continuum* com diferentes estratégias formativas na perspectiva da reflexão do professor sobre sua prática.

Sant’Ana, Amaral e Borba (2012) discutiram sobre a importância desse tipo de formação, que busca familiarizar os professores de Matemática com os recursos da tecnologia informática; também, sobre como professores exploram e os que ministram e aprendem Matemática em ambiente *on-line*. Para que ocorra a mudança efetiva em suas práticas pedagógicas, avaliam, os docentes precisam superar muitas dificuldades, uma vez que a simples incorporação da tecnologia não assegura a mudança. Eles se apoiam em Nóvoa (1995), que compreende que a formação tem um papel importante para que as mudanças ocorram na prática docente. Como resultado da pesquisa, identificaram o “*se*” e o “*como*” os softwares foram incorporados à prática profissional, em um cenário em que os professores podem contar com laboratórios, formação continuada e suporte técnico. Ferreira, Soares e Lima (2010) investigaram a contribuição dos ambientes de geometria dinâmica num processo de formação continuada de professores de Matemática, no sentido de incentivá-los ao uso das demonstrações.

Também se apoiaram em pesquisas que indicam problemas com a formação de professores de Matemática, como a falta de conhecimento específico para ensinar, sobretudo quanto à Geometria (Belfort, Guimarães & Barbastefano, 1999; Gouvêa, 1998; Lorenzato, 1995). Trouxeram na discussão autores que discutem sobre a informática no ensino da matemática: Alves (2004), Barra Ferreira, Soares e Lima (2005a, 2005b), Belfort e cols. (1999), Gravina (2001), Hanna (2000), Hoyles e Jones (1998), Laborde (2000), Laborde e Capponi (1994). Basearam-se também nos processos de construção do pensamento da Psicologia Construtivista de Piaget (1983, 1995) e na Didática da Matemática Francesa, representada por Brousseau (1986), Balachef (1988), Chevallard (1985) e Duval (1995). Nessa direção, foi desenvolvida uma engenharia didática, em ambiente de geometria

dinâmica, buscando a formação dos professores participantes, tanto em aspectos conceituais quanto didáticos. “A formação do professor é ponto estratégico dentro de um projeto educacional de melhoria da qualidade de ensino.” (SANT’ANA; AMARAL; BORBA, 2012, p. 384), formação essa que necessita ser mais ampla e efetiva, tanto no currículo escolar como nos aspectos computacionais. Segundo os autores, o trabalho nesse ambiente se mostrou uma alternativa eficiente no processo de formação de professores, incentivando-os ao uso das demonstrações e uma maneira de mudança para um ser professor que compreenda a visão do ensino da matemática articulado com o pensar sobre o currículo.

No artigo “Educadoras da infância pesquisando e refletindo sobre a própria prática em matemática”, Grando e Nacarato (2007) realizaram uma pesquisa com um grupo de 23 professoras da Educação Infantil, inseridas num projeto de formação continuada no ambiente da universidade, que teve como questão de investigação: “Que dinâmicas vivenciadas em um grupo de formação de educadoras da infância possibilitaram a aprendizagem profissional em matemática?” (GRANDO; NACARATO, 2007, p. 243). Através de Smole *et. al.* (2000), dizem que o registro oral é o mais natural na Educação infantil, mas os registros também podem ocorrer por meio de desenhos ou textos. A pesquisa propôs dinâmicas que deveriam ser aplicadas em sala de aula, como os registros das atividades e a avaliação dos mesmos pelas professoras. Segundo as autoras, na avaliação foi possível destacar aspectos e atitudes das crianças que só perceberam após subsídios teóricos e das discussões em grupo. Apoiando-se em Ponte (2002), apontaram características necessárias para que o docente examine a sua própria prática docente, uma delas a necessidade do domínio de diversos instrumentos metodológicos. Com Pimenta (2002), trabalharam a questão do professor reflexivo e do ser professor investigador; com Nacarato (2000), avaliaram que a simples leitura teórica não produz mudanças nas práticas docentes; com Fiorentini, Nacarato e Pinto (1999) e com Larrosa (2002), que não é qualquer leitura que produz sentido ao docente em exercício, mas aquelas que relacionam suas ideias com as experiências de cada um como professor. Os resultados apontam a grande importância da teoria para a prática docente, pois à medida que as leituras foram se aproximando da prática dos docentes foi se percebendo um maior comprometimento e participação dos professores com as leituras.

Rezende, Lopes e Egg (2004) estudaram um ambiente virtual para a formação continuada de professores de Física e de Matemática do nível médio, com o objetivo de promover o desenvolvimento do conhecimento profissional do docente através da reflexão sobre problemas vivenciados na sua prática - *reflexão-sobre-a-ação* (Schön, 2000). A metodologia usada foi a de Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) (Barrows e

Tamblyn, 1980, Savery e Duffy, 1995), que permite ao docente refletir, criar e a repensar suas práticas pedagógicas, através da resolução de problemas que simulam a realidade. Dizeres como: o professor ensina como foi ensinado “implica que o processo de formação (tanto a inicial quanto a continuada) não pode ser apenas a apresentação de conteúdos e de um repertório de abordagens de ensino, mas que precisa incluir necessariamente a discussão das concepções do professor e dos problemas de sua prática.” (REZENDE; LOPES; EGG, 2004, p. 188). A análise de conteúdo de Bardin permitiu a identificação de uma série de problemas comuns a professores de Física e de Matemática, das quais destacam três categorias: Condições Estruturais da escola pública (condições de trabalho, condições da escola e aspectos socioculturais dos alunos), Currículo (preocupação com as reformas curriculares propostas – PCNs) e Ensino-Aprendizagem (aspectos teóricos e práticos do trabalho docente e os discursos dos professores sobre os alunos: falta de perspectiva profissional e deficiências). Na categoria currículo os autores ainda trazem, resumidamente, os problemas que foram apontados pela avaliação dos docentes: Despreparo para selecionar e adequar conteúdos, Dificuldades decorrentes do vestibular, Dificuldades para implementar o enfoque interdisciplinar, Dificuldade para contextualizar o conteúdo, Dificuldades para implementar inovações curriculares, Dificuldades para inserir a Física Moderna no currículo, Formalismo matemático excessivo, Formação insuficiente para considerar a História da Ciência no ensino de Física, e Escassez de atividades extraclasse. (REZENDE; LOPES; EGG, 2004, p. 191-192). Na categoria Ensino-Aprendizagem, foram apontados: Insatisfação com os métodos tradicionais de ensino, Insuficiência do livro-texto, Dificuldades para usar o laboratório didático de Física, Dificuldades para usar as tecnologias da informação e comunicação no ensino, Dificuldade para transpor as teorias de aprendizagem para a sala de aula, Pouco tempo para planejamento da avaliação da aprendizagem, Deficiências cognitivas do aluno, Atitude desfavorável do aluno, Falta de perspectiva e de interesse do aluno e Indisciplina do aluno. (REZENDE; LOPES; EGG, 2004, p.192-193). Como resultado, a pesquisa confirmou a dificuldade de se implementarem mudanças na prática coletiva devido ao currículo, que “os professores não valorizam a obtenção de informações sobre o desenvolvimento de uma determinada intervenção curricular.” (REZENDE; LOPES; EGG, 2004, p. 194) e que, também, existe uma tensão entre a formação continuada e as condições de trabalho dos docentes, sendo necessário a adequação da formação continuada e da pesquisa oferecida a esses professores sem limitar seu potencial.

Outro autor que tem suas discussões circulando no debate atual é o professor dinamarquês Ole Skovsmose que, por sua vez, tem sido muito citado durante os encontros de

formação continuada da Matemática na rede estadual de ensino de Mato Grosso. Ele desenvolveu, na década de 70, a chamada “Educação Matemática Crítica”, fundamentada na Teoria Crítica da escola de Frankfurt, a partir da qual argumenta que o estudante deve ser capaz de

[...] desenvolver as habilidades dos conteúdos matemáticos, a capacidade crítica e a condição de diálogo entre assuntos que permeiam a sociedade e suas tecnologias, preocupando-se com a formação do cidadão crítico. Sua estruturação baseia-se na democracia, no currículo e no direcionamento de ensino-aprendizagem. (PIZOLLATTO; PONTAROLO; BERNARTT, 2020, p. 304)

Essa teoria também questiona os interesses que existem nas instituições e organizações que estão à frente das discussões sobre o currículo, de como elas apresentam-o e em como sugerem que a disciplina seja trabalhada em sala de aula, o que envolve diretamente uma visão sobre o ser professor. Similarmente, Bicudo (2020) fala sobre “uma rede de forças político-econômico-sociais” (p. 98) que influencia os programas de formação de professores e programas, em geral, na área de educação, fazendo uso da pergunta *professor para quê?* A autora diz ainda que a presença dessas forças leva à anulação de investimentos na área e à visão generalizada de que os professores são mal formados. Ela ainda afirma que muitos docentes, até o tempo de hoje, pensam e se sentem culpados pelo baixo rendimento de seus alunos em avaliações de larga escala.

Já em uma discussão mais diretamente focada no currículo da Matemática como objeto de estudos, Pires *et. al.* (2014) destacam a pouca produção na área e a importância de se discutir a seleção e a organização curricular da Matemática, uma discussão que leva a problematizar, também, um modo de ser professor de Matemática frente às políticas atuais. Para os autores,

Verifica-se a centralidade que hoje ocupam as questões curriculares no desenho e na implementação de políticas educacionais no Brasil, influenciando de modo incontestável as práticas pedagógicas, os processos de formação docente e de pesquisas na Universidade, especialmente a partir dos anos 90, com a publicação das diretrizes e parâmetros curriculares nacionais e regionais. (PIRES *et. al.*, 2014, p. 487)

No que diz respeito à pesquisa, ainda existe uma tensão entre os profissionais que se denominam “matemáticos” e o grupo de “educadores matemáticos”, devido a divergências de concepções com relação à educação e ao ensino. Enquanto os matemáticos focam no conhecimento da própria disciplina (matemática pura), os educadores matemáticos levam em consideração os processos históricos, pedagógicos e filosóficos da matemática, como explicam Zaidan *et. al.* (2021) em discussão recente. Com a LDB n.º 9.394/1996, para estes

explicam Zaidan *et. al* (2021) em discussão recente. Com a LDB n.º 9.394/1996, para estes autores,

[...] há, no país, um forte movimento compreendido como “matemática para todos”, o qual busca, na perspectiva da universalização da educação, por meio de caminhos pedagógicos e metodológicos, favorecer as aprendizagens e a escolarização. Tais situações têm sido preocupação de educadores matemáticos que, muitas vezes, debruçam-se sobre as situações desafiantes com estudos e pesquisas. (ZAIDAN *et. al.*, 2021, p. 23)

Melillo e Gomes (2021) discorrem sobre parte da trajetória profissional da professora Maria do Carmo Vila, da sua participação na História da Educação Matemática, com destaque para sua participação na autoria de livros didáticos (o que não era comum para época), suas ações inovadoras para o período, pois muitas das tendências (tradições pedagógicas) para o desenvolvimento da Educação Matemática no Brasil foram notadas nas práticas dessa docente ao reproduzir métodos e propostas de ensino que não faziam parte do currículo daquele período. Sobre a Educação matemática, entendida pelas autoras com base no trabalho de Fiorentini e Lorenzato (2007), afirmam: “concebemos a Educação Matemática como resultante das relações estabelecidas entre o específico e o pedagógico, com múltiplas dimensões como as histórico-epistemológicas, psicocognitivas, sociopolíticas e histórico-culturais.” (FIORENTINI; LORENZATO, 2007, p. 248).

Em Rodrigues, Krüger e Soares (2010), o desenvolvimento e a análise de uma proposta curricular para a evolução das concepções didático-metodológicas de professores de Ciências e de Matemática do Ensino Básico é analisado. Embasados em Porlán e Rivero (1998), propõem um modelo de formação profissional desejável “de um conhecimento profissional de referência, entendido como capaz de propor metodologias e ações didáticas embasadas em atividades de investigação e de resolução de problemas relevantes.” (RODRIGUES; KRÜGER; SOARES, 2010, p. 418). Os autores se apoiam em concepções metodológicas derivadas da pesquisa-ação (ELLIOT, 1993). A estrutura curricular e as metodologias de ensino utilizadas foram referenciadas pela proposta de formação continuada de professores do Grupo DIE-IRES, da Universidade de Sevilla, Espanha, que busca a formação de um professor autônomo e investigador de sua ação docente, em um processo no qual os saberes didático-metodológicos e disciplinares são conteúdos relevantes para a complexificação de seu conhecimento profissional e de sua prática pedagógica. Os resultados da pesquisa são, segundo os participantes da pesquisa, o reconhecimento da importância dos debates no grande grupo e a troca de ideias; da relevância da avaliação formativa; de mudanças atitudinais que identificaram em suas concepções e práticas docentes e uma maior

preocupação com o processo de ensino-aprendizagem.

Com relação à participação dos docentes nas políticas curriculares, Passos e Nacarato (2018) analisaram, de modo importante, que os professores são pouco ouvidos em assuntos que dizem respeito a eles e que suas produções não são consideradas nas reformulações das políticas educacionais, uma discussão que muito se aproxima de minha problematização. As autoras avaliam que o protagonismo docente pode potencializar o seu desenvolvimento e mudanças importantes no fazer docente, mas que

[...] essa produção não tem sido levada em consideração pelos reformadores curriculares, até porque a maioria dos educadores matemáticos rejeita a ideia de um currículo por competências e habilidades, tal como propõe a BNCC, numa visível articulação com o mundo empresarial. (PASSOS; NACARATO, 2018, p. 120)

Discorrem, ainda, sobre o envolvimento de grupos empresariais nas reformas educacionais, que buscam o controle sobre os estudantes e docentes através de avaliações de larga escala e mudanças no currículo. E sugerem um movimento de resistência contrapondo-se ao modelo hoje hegemônico. Elas defendem uma base que prime pelas práticas reflexivas, pela autonomia docente e pelo compromisso ético com a formação dos estudantes, ajudando a problematizar a ideia de base comum curricular como melhoria da educação.

Além do que já foi destacado sobre ser professor em parte da discussão teórica, há ainda análises das condições de trabalho dos docentes que são marcadas, em sua maioria, pela denúncia da precariedade material e estrutural das escolas, pela influência cada vez maior das lógicas do mercado na educação, como o gerencialismo, a competitividade e a produtividade. Sem dúvida, esses termos são cada dia mais fortes e presentes no fazer docente. Neste sentido,

Os docentes vivem a centralidade das relações com os seus alunos e os seus pares, o que, em nosso país, mostra um quadro social de grandes desigualdades, e tudo isso deságua na escola cotidianamente. Os professores e professoras de Matemática, assim como todos os docentes, convivem com uma multiplicidade de condições e objetivos da Educação Básica, uma tarefa social complexa e em constante modificação. (ZAIDAN *et. al.*, 2021, p. 30)

Relaciono a discussão de Zaidan *et.al.* com a de Passos e Nacarato (2018), para afirmar que problematizações do que venha a ser uma base para a educação no Brasil não foram consideradas nas políticas educacionais atuais. Essas reflexões são importantes porque revelam uma discussão crítica sobre o ser professor de matemática no Brasil, que avalia a complexidade da ação docente, das condições de trabalho, da formação e das lógicas das políticas educacionais. Ou seja, porque podem enfatizar a problemática do ser professor no contexto de políticas gerencialistas, em que formar o professor de matemática tem

representado controlar o que ele irá ensinar, reduzindo o que é ser professor e o que é formar os professores.



### 3. A PESQUISA A PARTIR DA TEORIA DE ATUAÇÃO

Nesta seção busco detalhar os caminhos para elaboração e desenvolvimento desta pesquisa, que é de natureza qualitativa, pois, “[...] envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes” (BOGDAN; BIKLEN, 1982 apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 13) com o intuito de gerar reflexões acerca dos dados obtidos e não quantificá-los, permitindo uma maior familiaridade com o problema da pesquisa e a sua descrição por completo. Faz uso da Teoria de Atuação de Ball e colaboradores (2016), que oferece a possibilidade de pensar as políticas curriculares como negociações complexas resultantes de interpretações contextuais, para investigar as políticas de formação de professores, a seção ainda traz a discussão das questões éticas que dizem respeito a esta pesquisa.

#### 3.1. Teoria de Atuação

Ball, Maguire e Braun (2016), ao considerarem que em muitos escritos a política educacional é compreendida superficialmente como “uma tentativa de resolver um problema” (p.13), avaliam que em inúmeros estudos “frequentemente não se dá valor ao significado de política” (*Idem*). Eles ainda afirmam que há um desprezo pela complexidade que compreende as políticas nessas abordagens, por exemplo pelas negociações e coalizões, lutas entre diferentes grupos dos elaboradores dos textos oficiais nas secretarias e escolas, pois essas são permanentemente apagadas quando se fala das políticas. É com essa problematização, que os autores propõem a Teoria da Atuação, principalmente para “[...] ‘transformar’ a política em um processo, tão diverso e repetidamente contestado/e ou sujeito a diferentes ‘interpretações’, conforme é encenado (colocado em cena, em atuação)” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p.14, grifos dos autores).

Lopes (2016), ao apresentar a Teoria da Atuação, começa falando que os movimentos da reconceptualização do currículo norte-americano, da nova sociologia da educação inglesa e que o aprofundamento na linha de pesquisa construída por Bernstein facilitaram a disseminação dos estudos de Stephen Ball na pesquisa curricular. Também por isso os estudos de políticas educacionais com base nas abordagens teóricas de Ball, difundidos no fim dos anos 80, permanecem sendo considerados potentes no Brasil e em outros países, e essa

potência teórica se deve ao trânsito de Ball por diferentes disciplinas, cruzando os aportes sociológicos com os *insights* filosóficos foucaultianos e dos estudos culturais, bem como associando o debate educacional ao debate político mais amplo.

Ela também explica que ao mesmo tempo em que a obra de Ball foi influenciada pela sociolinguística de Bernstein, essa produção se afasta dele buscando autores que vão construindo as abordagens do pós-estruturalismo. Sem negar certo ecletismo em um projeto que incorpora matizes (nuances) pós-estruturais às finalidades de justiça social da perspectiva crítica, Ball renova a compreensão sociológica tão cara às perspectivas críticas de currículo e de educação de uma forma geral (LOPES, 2016, p. 02).

Ball e colaboradores escreveram sobre a Teoria da Atuação em vários artigos, mas foi no livro *How schools do policy*<sup>11</sup> de Ball, Maguire e Braun (2012) que essa teoria ganhou destaque. Na edição brasileira, “Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias”, no texto de apresentação, os autores dizem ter partido da premissa da erradicação do binário “Política e Prática” e da vontade de falar com os formuladores de políticas para sublinhar a forma como as políticas têm materialidades que são inerentes à sua prática em atuação; também com os trabalhadores das escolas, para destacar as diferentes maneiras pelas quais as mesmas políticas podem ser interpretadas e traduzidas na prática. Eles chamam a atenção, então, para o envolvimento criativo dos professores, como atuantes da política e também para os limites dessa criatividade, discutindo os enquadramentos discursivos e materiais que produzem algumas interpretações possíveis da política e excluem outros. São esses enquadramentos discursivos que produzem a identificação (subjetivação) dos professores, formadores de professores, diretores de escolas e outros.

Para estudiosos dessa perspectiva, a Teoria da atuação pode permitir problematizar questões como: apesar das políticas serem as mesmas, porque os efeitos não são os mesmos em todos os locais? “[...] de que diferentes maneiras os fatores contextuais, históricos e sócio-culturais afetam as escolas quando estas colocam as políticas em ação? Como as diferenças políticas entre as escolas podem ser explicadas?” (LOPES, 2016, p. 05). Conforme Lopes (2016) explica,

Para construir essa teoria da atuação, são recorrentes as referências aos teóricos com os quais Ball opera em trabalhos anteriores, tal como Foucault e Barthes, mas também são feitas referências à *actor-network theory* (ANT), à abordagem do ciclo de políticas e a Fairclough. (LOPES, 2016, p. 06)

A autora ainda ressalta que Ball retoma noções de política como texto e política como

---

<sup>11</sup> “Como as escolas fazem as políticas”, título da edição brasileira, publicada em 2016, sob a coordenação de Jefferson Mainardes.

discurso, para mostrar que os textos das políticas educacionais tendem a ser escritos de forma autoritária e persuasiva, sendo reinterpretados e traduzidos quando colocados em ação, inclusive por aqueles que diretamente ocupam funções de representar a política oficial ou formal.

Ball e colaboradores (2016) apontam que o que se entende por política será tomado “[...] como textos, “coisas” (legislação e estratégias nacionais), mas também como processos discursivos que são complexamente configurados, contextualmente configurados, contextualmente mediados e institucionalmente prestados” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p.13). Afirmam que a política é feita pelos e para os professores, que são atores e sujeitos, sujeitos e objetos da política. A codificação e decodificação dos textos da política são vistas como um movimento complexo e questões de poder e interesses devem ser investigadas. A política envolve processos de interpretação e recontextualização e, muitas das vezes, interpretações das interpretações. O grau de liberdade de interpretação e/ou recontextualização vai variar de política para política, porque “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. [...] Esses textos não podem ser simplesmente implantados!” (*Idem*, p. 14).

Considerando as preocupações acerca do neoliberalismo no campo da educação, Lopes (2016) afirma que a análise de Ball sobre a globalização possibilitou compreender uma dimensão não homogeneizante dos discursos globais, estimulando a investigação de nuances e localizações das políticas educacionais marcadas por sentidos diferenciados de uma agenda política centrada na performatividade, no gerencialismo, na competição institucional e no currículo nacional padronizado. Apesar de ser o mesmo discurso de padronização curricular para a escola e para a formação docente que vemos circular em muitos estados e países, tal tentativa de padronização não é interpretada de maneira idêntica, não é assumida do mesmo modo e não tem a mesma finalidade em todos os locais ou países.

Uma das conclusões de Ball ao propor a Teoria da Atuação para o estudo de políticas é a de que, embora prometam clareza e coerência, as políticas são compostas de contradições, são ambíguas, associam teorias muito divergentes e são modificadas em todos os contextos de sua produção. Ao formular essa visão, Ball reforça um movimento contrário aos estudos que centralizam a ação política no Estado, a chamada visão *top-down*. Políticas de cima para baixo são formuladas pensando em escolas ideais, o que não existe na realidade. Algumas escolas têm uma condição estrutural melhor que outras, têm funcionários em quantidade aceitável, enquanto outras se mantêm como podem devido à falta de pessoal.

Para este estudo, a Teoria da Atuação ajudará a entender “[...] que mudanças políticas estão em curso” (LOPES, 2016, p. 06), considerando que “a significação do que vem a ser professor e aprendiz são efeitos da política. Todas as mudanças, entretanto, são incompletas e *outras racionalidades permanecem sendo murmuradas.*” (*Idem* - grifo da autora). Como Ball e colaboradores (2016) explicam, a Teoria da Atuação refere-se a um modo de entender a constituição da política educacional ou curricular a partir da ideia de que os sujeitos da prática (professores, por exemplo, ou professores que atuam como formadores de professores) intepretam ou encenam os textos políticos. Neste aspecto, a política não é apenas um texto que tem a assinatura de uma secretaria ou ministério. A Teoria da Atuação faz referência ao sentido teatral do termo *enactment*, que não possui tradução direta para o português, mas que é usado para afirmar que o professor e demais profissionais do corpo das escolas, secretarias de educação, ministério ou conselhos, são atores que interpretam e materializam as políticas de diferentes formas. Portanto, nas políticas, como Lopes (2016) ainda explica,

[...] Os atores envolvidos (no caso, os professores) têm o controle do processo e não são “meros implementadores” das políticas. Para a Língua Portuguesa, “*policy enactment*” pode ser entendido como as políticas são encenadas, colocadas em ação. É importante destacar que Stephen J. Ball rejeita a noção de que as políticas são implementadas. Elas estão sujeitas a processos de tradução e de interpretação no contexto da prática. [...] (LOPES, 2016, p. 12 – grifo da autora)

A autora diz concordar com as finalidades as quais Ball se propõe: compreender a produção da política nas escolas como contextualmente mediada e institucionalmente traduzida, interpretada; compreender as políticas como plurais, multifacetadas, construídas discursivamente de forma não coerente e não coesa.

Neste quadro teórico pós-estrutural, tanto a Teoria da Atuação de Ball, Maguire e Braun (2016) permite pensar em um sujeito produzido discursivamente, um sujeito relacional. Miller (2021) diz que não existe um sujeito pleno, pois o sujeito, por habitar o campo da linguagem, é incompleto. O sujeito também não é neutro, não têm essência. Como sujeitos de uma realidade discursiva, nos identificamos provisoriamente com formações discursivas disponíveis no social, como interpretações construídas ao logo do tempo para os diferentes âmbitos da vida; essas formações discursivas nos subjetivam, pois nos interpelam a responder de uma forma ou de outra como mulher, como profissional, estudante, religiosa, militante etc. No campo da educação, como profissionais, somos afetados diretamente por formações discursivas produzidas na relação com a história educacional do país, com as tradições educacionais valorizadas a cada momento.

Assim, ao considerar a política como texto, diante dos textos das políticas é de se

perguntar:

Os professores simplesmente fazem sentido da política, reiteram-na, refratam-na, implementam-na? Ou a política também faz sentido dos professores, torna-os o que e quem eles são na escola e na sala de aula, maquia-os, os produz, nos articula. Há uma complexa teia de interpretações, traduções, “leituras ativas” e trabalho de “escrita” ao redor da política (LENDVAI; STUBBS, 2006) e a efetividade do discurso da política, que produz determinados tipos de sujeitos os professores. (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 17)

Neste sentido, a Teoria da Atuação concebe a atuação dos sujeitos afeta a política e que suas identidades também são afetadas pelas políticas, não havendo uma identidade essencial para os sujeitos. A identidade dos sujeitos é forjada considerando a efetividade dos discursos da política, sua força, sua capacidade de repetição mas também o modo como certos discursos são deixados de lado por professores, escolas, secretarias e sindicatos.

Em uma discussão teórica que relaciona a vida dos professores à política, na linha da autobiografia, Pinar (2016) se interessa por personificar a teoria curricular, o que também se torna importante para a discussão das políticas de currículo atuais. Para o autor o currículo é uma conversa complicada, pois é onde nos constituímos pessoas, uma conversa que sempre trata não de conteúdos, mas de pessoas de diferentes tipos, cada qual com suas diferenças; é complicada pela falta de transparência ou autotransparência, por envolver toda a sociedade, e tantos outros aspectos históricos, sentimentais ou afetivos, políticos etc. Pinar chama a atenção para as experiências, no sentido de que cada um tem seu modo de viver e que durante uma conversa essas diferenças têm maior possibilidade de aparecerem (SÜSSEKIND, 2013).

Miller (2014), ao descrever o método autobiográfico de *Currere* desenvolvido por Pinar, diz que o autor vê o currículo como algo ativo, que considera aspectos temporais e autorreflexivos.

[...] Como tal, portanto, o método de *currere* não separa o subjetivo do social. Também não separa currículo de pedagogia ou de aprendizado, ou da situação histórica, cultural, social e discursiva da educação de modo geral. Com/em *currere*, currículo deixa de ser uma “coisa” e se torna mais um processo, uma ação, um envolvimento com e no mundo. Portanto, *currere* é simultaneamente posicionado como autobiográfico, político, histórico e intelectual, e não envolve só normas, livros didáticos e objetivos dos distritos escolares, mas convida professores e alunos a ter “conversas complicadas” (Pinar, 2004, 2011), vividas como e através do projeto multifacetado e multiperspectivado de entendimento. (*Idem*, p. 2047-2048 - grifos da autora)

A autora não faz uso do método autobiográfico para chegar em um “produto final”, não sendo plausível portanto, pensar em políticas de currículo que pregam que através de estudos baseados em avaliações externas possamos propor soluções e correções para

“problemas” identificados na formação docente ou abordagens pedagógicas de cada professor. Defende que a investigação autobiográfica em educação não consegue conhecer inteiramente a experiência educacional, e que “[...] deve exigir que se revise essas narrativas compostas, para questionar, desafiar e perturbar as próprias suposições habituais sobre [e interpretações de] o ‘self’ e as ‘experiências’” (*Idem*, p. 2060).

Portanto, partindo desses pressupostos, foi realizada uma conversa (*on-line*) com uma professora formadora da DRE, aqui entendida como participante da pesquisa a partir das orientações do Sistema CEP-CONEP<sup>12</sup>. Tal conversa, devido à pandemia de Covid-19, foi realizada através da plataforma *on-line* Google Meet.

### 3.2. Os procedimentos éticos da pesquisa

A fim de resguardar os procedimentos que garantem a ética na pesquisa com seres humanos em Ciências Humanas e Sociais, o projeto inicial de pesquisa foi submetido à análise do Comitê de Ética/UFR. Todos os procedimentos protocolares relativos à ética em pesquisa com seres humanos são importantes para a proteção de cada participante e da própria pesquisadora e a linguagem usada para descrever este processo aqui seguiu o que é exigido pela Resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 510/2016, que regulamenta a pesquisa nas Ciências Humanas e Sociais.

A Carta de Anuência (autorização para a realização da pesquisa) foi outorgada pela SEDUC-MT, representada pela DRE – polo Rondonópolis, onde a participante, que é professora efetiva da rede estadual de ensino, está desenvolvendo a função de formadora. No projeto inicial de pesquisa estava prevista a participação na pesquisa de três (03) professoras formadoras da DRE. Entrei em contato com as formadoras por meio do *WhatsApp*, a fim de fazer o convite e apresentar-lhes os objetivos da pesquisa no mês de setembro de 2021. As participantes foram informadas das exigências éticas da pesquisa, com base na Resolução nº. 510/2016 e Orientações para procedimentos em pesquisas para qualquer etapa em ambiente virtual (por conta da pandemia de Covid-19), de fevereiro de 2021, do Conselho Nacional de Saúde. A referida Resolução disciplina a pesquisa com seres humanos nas ciências humanas e sociais, principalmente por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Uma das formadoras não respondeu a nenhuma das tentativas de contato. Com a manifestação de concordância (de duas formadoras) em participar da pesquisa em mãos, uma formadora preferiu não fazer o agendamento da conversa e sim o envio do questionário

<sup>12</sup> Comitê de Ética em Pesquisa – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa.

respondido por meio eletrônico. Porém, depois do contato inicial, com a reformulação de cargos e funções (em 2022), ela passou a exercer outra função na DRE e preferiu não mais participar desta pesquisa. Com a outra participante fiz o agendamento para a *conversa* individual, que foi realizada em ambiente virtual, com data, horário e link previamente firmado entre mim e a participante, de acordo com a disponibilidade dela, como foi explicado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE.

O roteiro da conversa (Apêndice II) foi enviado individualmente para a participante, juntamente com um formulário (Apêndice I) em que levantei dados gerais e do currículo da participante, informações que contribuiriam para apresentar a formadora sem identificá-la. A formadora que se retirou da pesquisa, portanto, chegou a receber estes materiais.

Após transcrever a conversa com a professora formadora entrevistada, que foi gravada em vídeo, fiz a sua identificação, para a discussão da empiria, com nome fictício. Hipátia de Alexandria, escolhido pela participante da pesquisa. Hipátia viveu entre os séculos III e IV d.C. e foi considerada a primeira mulher matemática da história, que também desenvolveu trabalhos de ciências exatas e medicina. Ela atuou como professora de matemática e filosofia, foi diretora da Academia de Alexandria e, apesar da vasta gama de estudos e materiais produzidos, “Poucas contribuições de Hipátia foram preservadas, pois muitos de seus projetos foram perdidos durante a destruição da Biblioteca de Alexandria, que teria ocorrido no século 6.”<sup>13</sup>. Hipátia foi morta cruelmente por fundamentalistas cristãos por defender o racionalismo grego.

A conversa com a professora Hipátia de Alexandria (Quadro 1) aconteceu no começo do mês de novembro. Ela se mostrou muito receptiva e animada em participar da pesquisa, de modo que acabamos por marcar fora do horário comercial, à noite, pois ela estava em um período bem cheio de atividades na DRE. Vinha de um trabalho de atendimento e verificação das dez (10) escolas com baixo desempenho na Avaliação Diagnóstica 2021 (aplicada aos alunos no primeiro semestre) e começo da aplicação nas escolas da prova do SAEB/2021. A conversa girou em torno da formação continuada, sobre como ela estava vendo as mudanças propostas pelo estado e sobre como estava sendo trabalhar na função de formadora. Porém, desfrutamos também de momentos de descontração, de troca de experiências e planos para o futuro. Foi um momento de *conversa complicada*, como explica Pinar (2016) e em Süsskind (2013).

---

<sup>13</sup> (<https://revistagalileu.globo.com/Sociedade/Historia/noticia/2019/08/conheca-hipatia-de-alexandria-primeira-mulher-matematica-da-historia.html>).

Para uma apresentação inicial de Hipátia de Alexandria, disponho o Quadro 1, a seguir:

Quadro 1 - Perfil da participante.

<b>Nome</b>	<b>Idade</b>	<b>Tipo de vínculo de trabalho</b>	<b>Tempo de atuação na docência</b>	<b>Tempo de atuação na DRE</b>	<b>Instituição de formação</b>	<b>Pós-Graduação</b>
<b>Hipátia de Alexandria</b>	36	Efetiva	15 anos	9 meses	Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT/CUR)	Mestrado (PROFMAT)

Fonte: Elaborado pela autora.

Depois de transcrever a conversa com Hipátia, disponibilizei à ela o arquivo para que pudesse indicar alterações, caso desejasse. A análise da empiria da pesquisa, da conversa e das fontes bibliográficas documentais (documentos curriculares), será apresentada na seção seguinte.



#### 4. ANÁLISE DO MATERIAL

Como o **objetivo** dessa pesquisa é compreender como os sentidos de formação continuada produzidos na política educacional subjetivam o professor formador que atua na DRE – polo de Rondonópolis na área de Matemática, com professores do Ensino Médio, defini como **objetivos específicos**: 1. identificar as características da formação continuada dos professores de Matemática e 2. analisar as lógicas que orientam a política de formação de professores de Matemática do Ensino Médio na rede estadual de ensino de Mato Grosso.

Nesta seção, apresento a discussão da empiria da pesquisa, a conversa feita com a professora formadora de Matemática que atua na DRE. Busquei fazer a discussão a partir da Teoria da Atuação de Ball e colaboradores (2016), sobre como os sentidos de formação continuada foram sendo alterados, nos últimos anos, de acordo com os significados de educar que circulam na política de Estado.

A discussão está organizada em três (03) subseções: 4.1 A formação continuada em Mato Grosso em discussão: dos CEFAPROs às DREs; 4.2 Reformulação do Ensino Médio em Mato Grosso e 4.3 A atual política de formação continuada de Mato Grosso: que sentidos para ser formador?. Assim sendo, discorro, inicialmente, sobre como a formação continuada foi sendo constituída no estado de Mato Grosso e as principais mudanças trazidas pela reestruturação do CEFAPRO para DRE. Em seguida, abordo as mudanças geradas pela reforma do Ensino Médio em Mato Grosso para que o contexto seja caracterizado e discutido e, por meio de documentos/textos curriculares (de formação de professores do estado de Mato Grosso) e da conversa com a formadora da DRE, ao final, destaco os sentidos de formação continuada nesta política para discutir os processos de subjetivação dos formadores.

##### 4.1. A formação continuada em Mato Grosso em discussão dos CEFAPROs às DREs

No Brasil, muito tardiamente, as reformas educacionais trataram como prioridade a formação dos professores e a carreira docente, e nem sempre as políticas de formação primaram pela qualidade da educação, apesar de muitas políticas anunciarem a busca da qualidade a partir dos anos de 1990. Foi o caso, por exemplo, das políticas de avaliação de desempenho dos estudantes criadas no período, como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica SAEB, no governo de Fernando Henrique Cardoso (PSDB), que padronizou os resultados a serem alcançados pelos estudantes e fez uso de estatísticas de desempenho para afirmar que faltava qualidade na escola pública.

Em Mato Grosso, segundo a pesquisa de Rocha (2010), desde o desmembramento do estado de Mato Grosso e criação do Mato Grosso do Sul, em 1977, já existiam políticas de formação de professores. Segundo a autora, eram promovidos encontros para alfabetizadores já no período, principalmente para os que trabalhavam com primeiras e segundas séries. Para estes profissionais, a formação era oferecida em forma de “treinamento”, trabalhando os conteúdos mínimos dessas séries, conceitos de avaliação, análise de material didático etc.

Durante esse primeiro momento, foram ofertados cursos para qualificação docente, devido a muitos professores estarem atuando, principalmente sem qualificação adequada em escolas da zona rural. Foram ofertados cursos de formação continuada centralizados na capital (Cuiabá), em 1978, e para qualificação docente (obtenção de nível superior), em sua maioria pelo formato de ensino por correspondência (recebendo/enviando os materiais pelos Correios), de acordo com Rocha (2010). Este último foi, então, o principal foco desse tipo de subsídio à atuação docente por um tempo na rede. Ou seja, pode-se falar de formações para professores em atuação, tanto inicial quanto continuada ofertada pelo estado de Mato Grosso como compromisso assumido 20 anos depois do desmembramento para atender a LDBN nº 9394, de 1996, que estipulava o prazo de dez (10) anos para que municípios e estados contassem com professores licenciados em seus quadros.

Segundo Rocha (2010) foi a partir da política de 1995 que “[...] as consultorias para implementar políticas e projetos deram vigor às iniciativas em torno da gestão democrática, gestão única; [...]” (ROCHA, 2010, p.63). Ficou

[...] evidente a ação do Estado na implementação de ações para a formação de professores em nível superior com as parcerias entre UFMT, Estado e municípios em um programa que se consolidou com assessoria do Canadá; o fortalecimento da Universidade Estadual de Mato Grosso e os convênios com a Educação à Distância. (*Ibidem*)

Também olhando para o cenário local, Cunha e Garske (2018) ressaltaram que o movimento de políticas educacionais voltadas para a formação dos professores assumiram um maior dinamismo nas décadas de 80 e 90, principalmente após a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) nº 9394/96.

Vários autores (sobretudo autoras) que tratam das discussões sobre a história da formação de professores em Mato Grosso fazem referência à origem do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (CEFAPRO) como um processo de institucionalização da formação, associando sua criação a um movimento dos professores da rede estadual de educação, também nos contextos dos anos de 1980 e 1990. Mas, até a criação do CEFAPRO foi um longo processo. Grosso modo, buscando melhorias por si mesmos, em

Mato Grosso, um grupo de professores, “Para dar uma resposta ao complexo problema da formação de professores, na década de 1980” (GOBATTO; BERALDO, 2014, p. 33), criou o projeto Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM). Em 1982, com a presença de representantes do Ministério da Educação (MEC), “Pretendia-se criar um espaço que pudesse possibilitar aos professores situações de formação, atualização e aperfeiçoamento, bem como de desenvolvimento de práticas inovadoras e pesquisa.” (p. 34), esses centros foram criados em três estados: Alagoas, Minas Gerais e Rio Grande do Sul. Em Mato Grosso, em 1989, O CEFAM foi aberto em Cuiabá, em Barra do Bugres, de responsabilidade federal, e, em 1990 em Rondonópolis, Várzea Grande, Sinop e em Cáceres, de responsabilidade do estado.

Importante salientar, que nem todos os estados conseguiram executar o Projeto a contento. Este fato deve-se à condição da precariedade e corte das verbas federais para os CEFAM's e a falta de uma política educacional nos estados para que assumissem esse ônus. (ROCHA, 2010, p. 50)

O CEFAM de Rondonópolis, que teve seu início na Escola Sagrado Coração de Jesus, aconteceu “Por meio de relações com a UFMT, à gestão do município e o Sindicato dos Trabalhadores da Educação Pública de Mato Grosso, subsede de Rondonópolis, [sendo que] o projeto manteve algumas ações em andamento” (*Ibidem*) e foi um dos principais movimentos, senão o principal, que mudou os rumos da formação continuada no estado.

Esses Centros foram extintos em 1996. Porém, os profissionais da Escola Sagrado Coração de Jesus, em Rondonópolis, julgando necessário manter a formação continuada, fundaram o Centro Permanente de Formação de Professores (CENFOR), que chegou a ter a participação de 400 professores em formação. Segundo Beraldo e Gobatto (2014, p.29), “Os sentidos desse Centro, até aqui, podem ser analisados em duas perspectivas, associadas à luta pela melhoria da qualidade da escola pública: a formação política e a formação pedagógica.”.

O Sindicato dos Trabalhadores da Educação (SINTEP) de Rondonópolis (MT) também tem sua parcela de contribuição na formação continuada dos profissionais da rede, participando ativamente daquelas atividades iniciais na Escola Sagrado Coração de Jesus e, embora focasse mais na formação política, incluía também a pedagógica, defendendo a formação pedagógica como política. Com a institucionalização do Centro como política de estado pela SEDUC, o sindicato perdeu espaço privilegiado na formação continuada dos professores, mas se manteve atuante paralelamente à formação continuada na sua subsede.

A SEDUC-MT reconheceu esse trabalho desenvolvido pelos professores e passou a considerar esse centro como uma política de Estado ainda na década de 1990. Isso se deu porque boa parte dos quadros da SEDUC-MT era ocupada por professores da rede e as lutas

pela formação se davam, também, com apoio e trabalho dos professores das universidades da região (UNEMAT e UFMT). É importante ressaltar que o processo de redemocratização do país, como destacam Cunha e Garske (2018) favoreceu alianças progressistas nos governos estaduais da época, o que se deu também em Mato Grosso. Cunha (2015) explica que

Especialmente na SEDUC (MT), cargos do primeiro escalão foram ocupados por referências políticas de Rondonópolis, como o médico e ex-prefeito Fausto Farias que assumiu a pasta de Secretário de Estado de Educação. Além de Farias, destaco a ex-vereadora e ex-secretária de educação do município de Rondonópolis (MT), Professora (então aposentada da UFMT) Marlene de Oliveira Santos (Partido Socialista Brasileiro/PSB) que foi Chefe de Gabinete e Secretária de Estado de Educação de Mato Grosso.

A Professora Marlene também foi professora da UFMT, do curso de Pedagogia, vindo a se aposentar ainda nos anos de 1990. Na época, eram comuns consultorias de professores das universidades públicas para SEDUC-MT, bem como participação em atividades de formação esporádicas. A formação se tornava cada vez mais complexa, considerando os desafios regionais, que passavam pela necessidade de ampliação da rede para receber as crianças e jovens que buscavam a escola no período, assim como pelo desafio (ainda) de garantir professores licenciados. Também Imbernón (2002), ao olhar para o cenário da formação de professores no período, reflete que

[...] O contexto em que trabalha o magistério tornou-se complexo e diversificado. Hoje, a profissão já não é a transmissão de um conhecimento acadêmico ou a transformação do conhecimento comum do aluno em um conhecimento acadêmico. A profissão exerce outras funções: motivação, luta contra a exclusão social, participação, animação de grupos, relações com estruturas sociais, com a comunidade... E é claro que tudo isso requer uma nova formação: inicial e permanente. (IMBERNÓN, 2002, p. 14)

Nesse período, a SEDUC anunciava uma concepção de formação continuada voltada para o desenvolvimento pessoal e profissional e as propostas de formação continuada traziam a prática dos professores como tema central. Essas preocupações faziam parte da agenda SEDUC-MT por meio de discussões permanentes entre os professores, a universidade, sobretudo destacando-se um pensamento progressista de educação. Assim,

A SEDUC, à época contemplava uma concepção de formação continuada que possibilitasse a interpenetração do desenvolvimento pessoal com o profissional, compreendidos como processos contínuos e ininterruptos, orientados pela concepção da dialética que permite responder ao dinamismo da prática educativa, às contradições de seu contexto e orientar para a sua transformação. [...] A escola é entendida também como espaço de desenvolvimento pessoal e de construção da identidade profissional, uma vez que o desafio consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não seja atividades distintas. (ROCHA, 2010, p. 81)

Com a publicação do Decreto Estadual nº 2.007/1997, que “[...] dispõe sobre a criação de Centros de Formação e Atualização do Professor (CEFAPRO)”, em Rondonópolis, Cuiabá e Diamantino foram criados centros de formação, e depois expandidos para mais 9 cidades, somando um total de 12 centros.

A Portaria nº 02/98-SEDUC/MT, que tratava da estrutura administrativa e pedagógica dos centros, estabeleceu que o Centro de Formação fosse constituído por: um diretor, um coordenador pedagógico, um secretário, um assistente de administração e o quadro de docentes (professores-formadores), por meio de um processo seletivo interno à rede. Em seu Artigo 2º definiu que “§ 1º. A Formação Continuada de Professores caracteriza-se pela atividade realizada em serviço, apoiando-se em reflexões, estudos, projetos e pesquisas que irão contribuir para um constante repensar, propiciando a reconstrução da prática docente.”. Havia um movimento de expansão e consolidação dos centros, ao mesmo tempo em que políticas educacionais progressistas eram implementadas, como o Ciclo Básico de Alfabetização, que desencadeou a ideia de uma formação para inovar a escola<sup>14</sup>, principalmente visando à superação do fracasso escolar nos dois primeiros anos do ensino fundamental.

Com o Decreto nº 2.116/98-SEDUC/MT foram criados os Núcleos de Tecnologias Educacional (NTE) em seis cidades do estado e definiram-se as novas funções para os CEFAPROs, ofertando, a partir de então, cursos na área de informática educativa para professores de nível médio e superior. A partir da Lei Complementar nº 50/MT/1998, entendeu-se por profissionais da educação todos os funcionários da escola e, assim, o CEFAPRO passou a realizar formação continuada a todos os profissionais da educação básica da rede. Assim, todos os profissionais da escola se dirigiam a esses centros.

Esse Centros, então, atendiam as escolas e os programas da SEDUC, tornando-se, em pouco tempo, transmissores das políticas de formação dessa secretaria. Os professores do CEFAPRO percorriam o interior do Estado capacitando professores de forma a prepará-los em curto prazo para atender aos programas implantados, sendo muitos deles resultantes de acordos de participação, daí ser interessante destacar o intenso estudo dos professores do CEFAPRO em sua formação para desenvolver programas e projetos, nas décadas de 1977 a 2007. (ROCHA, 2010, p. 88)

Para atender a demanda dessa década (1997-2007) foi criado, pela UFMT, o Núcleo de Educação a Distância (NEAD/UFMT), pois as políticas de investimento na formação superior e continuada estavam em plena expansão. Como destaquei, universidades e rede

---

<sup>14</sup> Para entender a discussão sobre ciclos e reflexões de formação de professores no Brasil, ver Arroyo (1999). Para ver mais sobre ciclos em Mato Grosso, ver Cunha (2015).

básica se interrelacionavam permanentemente na construção das políticas. Nesse período também foi ofertada formação superior aos docentes que atuavam sem a formação necessária (licenciatura), no chamado sistema de parceladas, em que os docentes tinham aulas no período das férias escolares, tendo a possibilidade de cursar o ensino superior. Essa modalidade de formação se deu através de uma parceria entre SEDUC-MT, UNEMAT/UFMT e municípios (ROCHA, 2010).

Nos anos 2000, com a implantação da Escola Ciclada<sup>15</sup> pela SEDUC, através de uma revisão do Ciclo Básico de Alfabetização e da adoção do Ciclo de Formação Humana para todo o ensino fundamental, investiu-se muito na formação continuada dos docentes, pois novamente se exigiu deles um maior estudo na tentativa de minimizar a situação crítica em que a educação do Estado se encontrava, como será demonstrado mais à frente com a apresentação de figuras e quadros estatísticos. Foi então o CEFAPRO “que se responsabilizou pelas discussões e formação de professores em todos os polos, disseminando idéias e organizando estudos como ponto irradiador de discussões junto aos professores.” (ROCHA, 2010, p. 100).

Foi também neste contexto que a Superintendência de Formação da SEDUC, em 2003, lançou a proposta do programa Sala de Professor, que mais tarde receberia o nome de Sala do Educador, em que o coordenador pedagógico era o responsável pela formação dos profissionais da escola e da sua própria formação, sendo o CEFAPRO responsável por acompanhar os grupos de estudo e a executar projetos e programas oriundos da SEDUC. A proposta mantinha, ainda, a escola como um lócus privilegiado da formação dos professores, considerando a discussão do projeto político pedagógico da escola.

A metodologia do programa se desenvolve por meio de reuniões de estudo denominada de Sala de Professor que ocorrem na hora da atividade docente e no espaço da escola. Os temas são trazidos pelo coordenador sob a forma de repasse e depois discutidos no coletivo. (ROCHA, 2010, p. 108)

Em 2005, com a Lei nº 8.405, que “Dispõe sobre a estrutura administrativa e pedagógica dos Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso - CEFAPROs/MT”, os CEFAPROs passaram por mudanças e foram fortalecidos, passando a ser unidades administrativas.

Tal dispositivo legal propôs mudança de nomenclatura e objetivos pedagógicos e administrativos no Centro de Formação. Estes passaram a se

---

<sup>15</sup> Apesar das discussões sobre ciclos não ocorrerem mais, a rede estadual ainda mantém essa forma de organização escolar. “Em Mato Grosso os Ciclos são organizados segundo as fases de vida do ser humano, sendo o I Ciclo o da Infância/alfabetização, o II Ciclo o da pré-adolescência e o III Ciclo o da Adolescência. O sistema de Ciclos visa garantir o direito constitucional à continuidade e término dos estudos escolares.” Disponível em: <http://www5.sefaz.mt.gov.br/-/governo-fortalece-aco-es-para-a-escola-ciclada> Acessado em 09/2022.

chamar Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso. Nesse novo contexto, mudou também a função do referido Centro, que assumiu a tarefa de promover o processo de formação continuada, de fomentar o uso das tecnologias e de possibilitar a inclusão digital de todos os profissionais da educação básica do Estado. Por força da mesma Lei (nº 8.405/2005), o Centro de Formação passou de unidade escolar para unidade administrativa, se constituindo como parte descentralizada do órgão central. (GOBATTO; BERBALDO, 2014, p. 41).

Essas modificações tiveram como pano de fundo tentativas de se construir uma política nacional de formação de professores no país. O Plano Nacional de Educação (PNE) para o período de 2001 a 2010 teve por objetivo principal a construção de políticas e programas que objetivaram a melhoria da qualidade da educação e, por meio deste, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) foi criada pela Lei nº 11.502/2007: “A nova Capes tem como finalidade induzir e fomentar, inclusive em regime de colaboração com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal, a formação inicial e continuada de profissionais de magistério, da educação básica.” (GOBATTO, 2014, p.110). Cada estado e município deveriam elaborar seu Plano de Ação Articulada (PAR) promovendo um diagnóstico local e ações para a melhoria da educação.

Em 2008, Mato Grosso elaborou seu primeiro PAR com o apoio de diversas instituições: Secretaria de Estado de Educação (SEDUC); Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia (SECITEC); Secretaria de Apoio às Políticas Educacionais (SEAPE); Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT); Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT); Centro Federal de Educação Tecnológica de Mato Grosso (CEFET/MT); Centro Federal de Educação Tecnológica de Cuiabá (CEFET/Cuiabá); Escola Agrotécnica Federal de Cáceres (EAFC); União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME); Sindicato de Trabalhadores do Ensino Público de Mato Grosso (SINTEP) e Conselho Estadual de Educação (CEE).

A partir desse movimento amplo, a Política de Formação dos Profissionais da Educação Básica instituída no estado em 2010, teve por concepção uma formação de profissionais em *continuum*, apresentando dois fundamentos principais: “O primeiro deles se refere à necessária associação entre teorias e práticas nos processos formativos, inclusive na capacitação em serviço; o segundo, ao aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades (LDB, artigo 61).” (MATO GROSSO, 2010). E busca “deslocar a formação da responsabilidade individual para uma responsabilidade pública; procura inseri-la no contexto das políticas públicas para transformá-la em compromisso, com valorização profissional e destaque do papel da escola no contexto das

transformações sociais.” (*Ibidem*) Essa política traz ainda um perfil de formador:

O professor formador do Cefapro deve ser um pesquisador e um produtor de conhecimentos sobre a educação, sobre o que e como ensina, investigando na e sobre a prática. Deve estar preparado para permitir que o Cefapro seja realmente um espaço de formação e atue como referência de apoio teórico-metodológico ao profissional que está na escola. Deve, então, trabalhar continuamente na construção de uma prática integrada de formação, inicial e continuada, em exercício, visando ao aperfeiçoamento do ensino. (*Ibidem*)

Esse modelo de formação continuada passou por reformulações e mudanças de nomenclatura, até a última Sala do Educador, que durou até 2015, pois, em 2016,

[...] São postos à frente da SEDUC técnicos de áreas alheias à educação, como o Secretário Permínio Pinto (PSDB), mas ao menos até o fim de 2016, professores da UFMT de Cuiabá. No início de 2017 o primeiro escalão da SEDUC foi reocupado também por advogados e engenheiros e o ex-secretário estadual de Planejamento, Marco Marrafon (sem filiação partidária), substituiu Permínio Pinto. (CUNHA; GARSKE, 2018, p. 30).

Em 2016, a SEDUC-MT, por intermédio do Núcleo de Desenvolvimento Profissional na Escola (NDPE), propôs que a formação continuada, até então denominada Sala do Educador, passasse a se chamar Projeto de Estudos e Intervenção Pedagógica (PEIP), sendo que o momento de encontro dos professores na escola, que antes era voltado para reflexão e estudo, passou a ter como objetivo principal a melhoria dos índices de desempenho dos alunos nas avaliações externas. Assim, é possível observar que o controle sobre as escolas, professores e estudantes tem sido feito através da regulação dos conhecimentos a serem ensinados e aprendidos, bem como tem havido a redução do que seja currículo a *saberes básicos*, além da ampliação da visão de escola como empresa. Os propósitos da formação do professor como pessoa, da formação entre os pares e da formação como um *continuum* começam, então, a ser substituídos por propósitos de formar para garantir conteúdos e desempenhos (competências e habilidades) padronizados, trazendo a expressão “intervenção pedagógica” relacionada com “necessidades de aprendizagem dos estudantes” (MATO GROSSO, 2016).

Neste movimento, a Portaria nº 161/2016/GS/SEDUC/MT instituiu o Projeto de Estudos e Intervenção Pedagógica (PEIP), o Projeto de Formação Contínua dos Profissionais Técnicos e Apoio Administrativos Educacionais (PROFTAAE) e criou o Núcleo de Desenvolvimento Profissional na Escola (NDPE), além de outras orientações. Dentre as suas finalidades,

§ 1º O Núcleo de Desenvolvimento Profissional na Escola - NDPE é uma célula escolar dinâmica cuja finalidade é o desenvolvimento de estudos formativos, pesquisas, projetos de intervenção pedagógica, projetos socioeducativos ou culturais de caráter educativo a serem previstos na



Política de Formação e Desenvolvimento Profissional dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso e contemplados no Projeto Político Pedagógico da Escola, ou articulados pela SEDUC-MT e MEC (União).

§ 2º Os estudos, as pesquisas e os projetos de intervenção pedagógica deverão ter foco na análise de necessidades de aprendizagem dos estudantes, para superar as dificuldades diagnosticadas ou potencializar a aprendizagem discente, permitindo, por outro lado, a aprendizagem profissional docente.

[...] O PEIP está sendo proposto também com o objetivo de possibilitar aos docentes - ao estarem com as informações e análise das necessidades de aprendizagens dos alunos - criarem condições para garantir o “direito de aprender” de todos. (MATO GROSSO, 2016)

A Portaria diz ainda que os CEFAPROs fariam o monitoramento e a avaliação do projeto nas escolas e como esse projeto deveria ser trabalhado na primeira etapa; no primeiro semestre seria realizado um estudo coletivo com temáticas e textos já definidos para a formação continuada nas escolas, e, na segunda etapa, no segundo semestre, seriam realizadas ações de intervenção e estudos específicos. Essa norma chega a citar referências de textos a serem lidos pelas escolas. Aparece aqui com muita força a ligação entre “sucesso” do aluno e bom desempenho em avaliações externas. Esse projeto não teve o desenvolvimento e envolvimento esperados e, a meu ver, um dos motivos foi que nesse ano os profissionais da educação entraram em greve, mas também havia muitas críticas ao caráter intervencionista que foi associado à formação dos professores e aos desempenhos dos estudantes nas avaliações nacionais, como Prova Brasil e ENEM. Nas reposições de aula aos sábados, após a greve, não ocorriam os encontros, sendo importante destacar que os professores assumiram tarefas cada vez mais burocratizadas de planejamento e comprovação do ensino, como a obrigação de lançar (semanalmente) o plano de aula no SIGEDUCA<sup>16</sup>.

Essa Portaria traz, ainda, as concepções de Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional, que em alguns países pode assumir grandes semelhanças, mas que em Mato Grosso foi associando-se, especialmente, a uma lógica de formação, de trabalho docente e ensino como tarefas administrativas, gerenciais (CUNHA; GARSKE, 2018). Assim, de acordo com a Portaria Nº 161/2016/GS/SEDUC/MT,

§ 1º Entende-se por Formação Contínua aquela que tem sido realizada pelas instituições formadoras (escolas de formação, centros de formação, centros de professor, Instituições de Ensino Superior), por agentes de formação (formadores externos à escola como professores universitários e agentes especializados e internos como professores formadores da educação básica), ofertada na modalidade de cursos, oficinas, seminários, supervisão, ciclo de

<sup>16</sup> **Sistema Integrado de Gestão Educacional** visa facilitar as atividades administrativas da escola e suas operacionalidades, permitindo o controle da vida escolar do aluno, da vida funcional de professores e funcionários, garantindo assim um melhor gerenciamento acadêmico. Disponível em: <http://sigeduca.seduc.mt.gov.br/geral/documento/manual%20sig-educa.pdf>. Acesso em: 10/2022.

estudos, palestras, workshop, etc. e nos aspectos organizacionais como processos de certificação de ações, financiamento, entre outros. § 2º Entende-se por Desenvolvimento Profissional aquela focada nos processos de levantamento de necessidades de aprendizagem, na superação das dificuldades de aprendizagem, na potencialização da aprendizagem, na participação dos professores na definição da ação de intervenção pedagógica, nos conteúdos concretos a serem apreendidos (novos conhecimentos, novas capacidades, competências e habilidades), nos contextos da aprendizagem (formação centrada na escola), na relevância da formação centrada nas práticas pedagógicas, no impacto na aprendizagem dos estudantes e na aprendizagem profissional. O Desenvolvimento Profissional é um processo contínuo e dinâmico voltado para a melhoria das práticas profissionais, com vistas a promover mudanças educativas em benefício da aprendizagem dos estudantes, aprendizagem profissional e da comunidade escolar. Não é um processo de enriquecimento pessoal somente, mas pessoal, profissional e institucional. Ele, pressupõe a procura de conhecimento profissional prático sobre a questão central da relação entre aprendizagem profissional docente e aprendizagem discente, centrando-se no contexto profissional. É um processo de médio e longo prazo, que integra os diferentes tipos de ações, oportunidades e experiências, planejadas sistematicamente, de forma a promover o crescimento e desenvolvimento profissional dos docentes, dos estudantes, dos demais profissionais da educação e da Escola ou organização educacional. (MATO GROSSO, 2016)

Há uma apropriação do pensamento progressista de educação (sentidos críticos de formação) por uma lógica que, no entanto, vai deixando de tratar os professores e os estudantes como pessoas. Para lembrar do pensamento crítico, Imbernón (2002) corrobora ao explicar que “o desenvolvimento profissional do professor pode ser concebido como qualquer intenção sistemática de melhorar a prática profissional, crenças e conhecimentos profissionais, com o objetivo de aumentar a qualidade docente, de pesquisa e de gestão.” (p. 45). Já Carlos Marcelo (2009), admite que o desenvolvimento profissional pode assumir outras nomenclaturas no contexto escolar, “No nosso contexto podemos fazer referência a outras noções: formação permanente, formação contínua, formação em serviço, desenvolvimento de recursos humanos, aprendizagem ao longo da vida, cursos de reciclagem ou capacitação.” (p. 08), por isso de muitas pessoas associarem o desenvolvimento profissional à formação continuada.

Dado que assumimos, claramente, o desenvolvimento profissional como um processo que se vai construindo à medida que os docentes ganham experiência, sabedoria e consciência profissional, gostaria agora de aprofundar o papel que a identidade profissional joga no desenvolvimento profissional e nos processos de mudança e melhoria da profissão docente. [...] A identidade profissional é a forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros. É uma construção do seu eu profissional, que evolui ao longo da sua carreira docente e que pode ser influenciada pela escola, pelas reformas e contextos políticos, que “integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as

experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional”. (MARCELO, p. 11, 2009)

Melhorias que não significam fixar identidades, engessar a prática e o trabalho docente, mas proporcionar aos docentes meios para que possam acompanhar as tecnologias e as mudanças na sociedade. O problema é que essa apropriação da perspectiva crítica de educação cai por terra no momento em que os professores e escolas passam a ser meros números do desempenho escolar com a supervalorização dos resultados ou da lógica privatista da prestação de contas. Como explica Miller (2014), o trabalho intelectual exigido pelo currículo (como *currere*) é negligenciado quando a educação é conduzida pela lógica da testagem, com sentidos de mercado.

Durante o governo de Pedro Taques (2015-2019), é preciso destacar nesse sentido, ocorreu a publicação da Resolução 003/2016 que

[...] credenciava a MT PAR, uma sociedade de economia mista criada pelo governo estadual para promover a geração de investimento por meio de Parcerias Públicas-Privadas (PPP). [...] a intervenção da Seduc na determinação dos estudos na escola, com indicação de temas leituras. A intervenção privada na gestão administrativa e como apoio aos centros representou à categoria, no entanto, a ameaça de descaracterização de sua função e da função pública da escola. Diferentemente do Paraná e de Goiás, o projeto PPP não foi implantado implementado por conta dos embates com o SINTEP de duras críticas dos educadores, com a série de questionamentos quando ao processo licitatório da época<sup>6</sup>. (CUNHA; GARSKE, 2018, p. 30-31)

No governo Mauro Mendes (2018-2022) novamente fortaleceu-se a aproximação de empresas privadas na governança estadual, promovendo intervenções, através da SEDUC, na escola e na formação continuada. Para a discussão desse cenário mais recente, abordo, na próxima seção, a reforma do Ensino Médio e um pouco de seus desdobramentos em Mato Grosso.

#### **4.2. Reformulação do Ensino Médio em Mato Grosso**

É possível dizer que a discussão dos documentos da política reflete diretamente numa concepção de currículo como seleção da cultura e está voltada aos questionamentos: o que se deve ensinar? Quais conteúdos selecionar? Como representar as diferentes culturas no currículo? Toda a reformulação da formação continuada no estado, como apresentei na subseção anterior, está associada, como pretendo discutir, a essa redução do currículo ao conteúdo a ser ensinado-avaliado.

Na abordagem deste contexto local de Mato Grosso, entendo que as mudanças

estruturais adotadas pela SEDUC-MT fazendo nascer as DREs, juntamente com reforma do Ensino Médio através da Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), é marcada pelo gerencialismo, pois “possibilita promover modos de vigilância e auto-monitoramento, através de sistemas de avaliação, da determinação de objetivos e da comparação de resultados.” (SCHERER, 2019, p. 32). O gerencialismo, assim, “é um mecanismo potencial para controlar o que os docentes fazem ou venham a fazer em sala de aula, dizendo-lhes o quê e como lecionar.” (*Idem*, p. 33). No movimento de redemocratização nacional, na década de 1990, a lógica economicista do governo de Fernando Henrique Cardoso que concedeu ao gerencialismo e à performatividade ganhar espaço no campo das políticas de formação, carreira e valorização dos professores e se manter cada vez mais presentes em reformas educacionais propostas desde então, como foi no caso de Mato Grosso.

A Lei nacional acima mencionada, promulgada mais recentemente, alterou o currículo do ensino médio, que passou a ser composto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e por Itinerários Formativos, e adotou um trabalho voltado para a construção do projeto de vida de cada estudante. Itinerários esses que podem ofertar a formação técnica e profissional por meio da própria instituição ou em parceria com outras instituições (público-privado). A lei aponta os padrões de desempenho esperados e as avaliações com referência neles, a permissão para o trabalho docente pelo *notório saber*, e a alteração dos currículos dos cursos de formação de docentes, que terão por referência a Base Nacional Comum Curricular.

Essas políticas têm motivado a crescente intervenção nas escolas com base em números, índices e gráficos gerados por avaliações externas, como o Avalia-MT<sup>17</sup>, lançado em 2017 com o nome AVALIAÇÃO – SAEB - MT/2017, após a reformulação da ADEPE-MT<sup>18</sup> 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.” (GOIS, 2020).

---

<sup>17</sup> O Avalia-MT possui o objetivo de subsidiar o trabalho e a intervenção das áreas pedagógicas, sobretudo do trabalho desempenhado pelos professores junto aos estudantes através de Avaliações Diagnósticas como subsídio às decisões sobre atos pedagógicos. (VER: <https://www.detran.mt.gov.br/web/seduc/-/16428390-avalia-mt?ciclo=>). Essas avaliações fazem o diagnóstico de toda a rede de ensino, desde professores, alunos, escolas, e os resultados são utilizados na melhoria das técnicas de ensino e aprendizagem, de acordo com a proposta. Sua primeira edição foi em 2017 e a segunda em 2021.

<sup>18</sup> Avaliação Diagnóstica do Ensino Público Estadual de Mato Grosso. O objetivo da avaliação é conhecer o nível de proficiência dos estudantes, a partir da realidade e dos elementos curriculares do contexto local. Faz parte das estratégias da SEDUC para diagnosticar as necessidades de aprendizagens dos estudantes para planejar, executar e orientar ações e políticas públicas com foco na melhoria da educação e, de posse dos indicadores das necessidades, a intenção da Seduc é desencadear ações de intervenção pedagógica nas escolas, conforme informado em: <http://www3.seduc.mt.gov.br/-/adepe-mt-seduc-e-caed-publicam-revistas-pedagogicas>.

Mato Grosso tem se baseado em avaliações externas e usado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) para fundamentar as alterações nas formações dos professores e no currículo das escolas. O IDEB apresenta a média esperada e a média alcançada pelos estudantes do ensino médio, que, desde 2013, está abaixo do pretendido (Figura 1); o SAEB de 2019 (Figura 2) faz o comparativo entre as médias dos estudantes do ensino tradicional e o ensino integrado (Ensino médio reformulado) na tentativa de que os números mostrem a melhora na qualidade da educação.

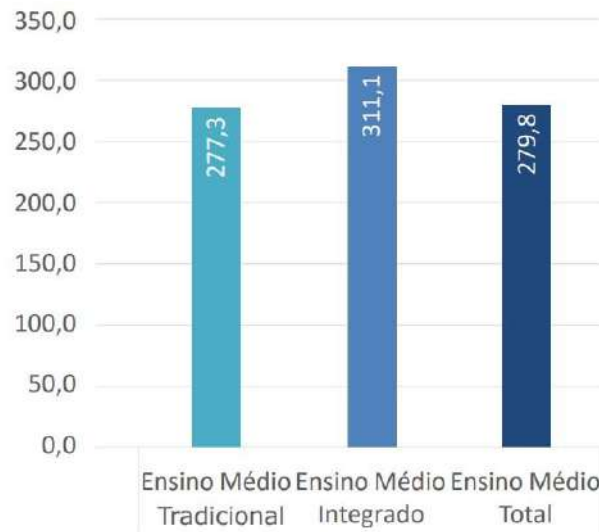
**Figura 1 - Gráfico Ideb Total - Ensino médio - Brasil 2005 - 2019.**



Fonte:

[https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/portais/ideb/documentos/2020/Apresentacao\\_Coletiva\\_Imprensa\\_Saeb\\_2019.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/portais/ideb/documentos/2020/Apresentacao_Coletiva_Imprensa_Saeb_2019.pdf). Acesso em Janeiro de 2022

**Figura 2 - Saeb 2019, comparativo de médias do Ensino Médio por tipo.**



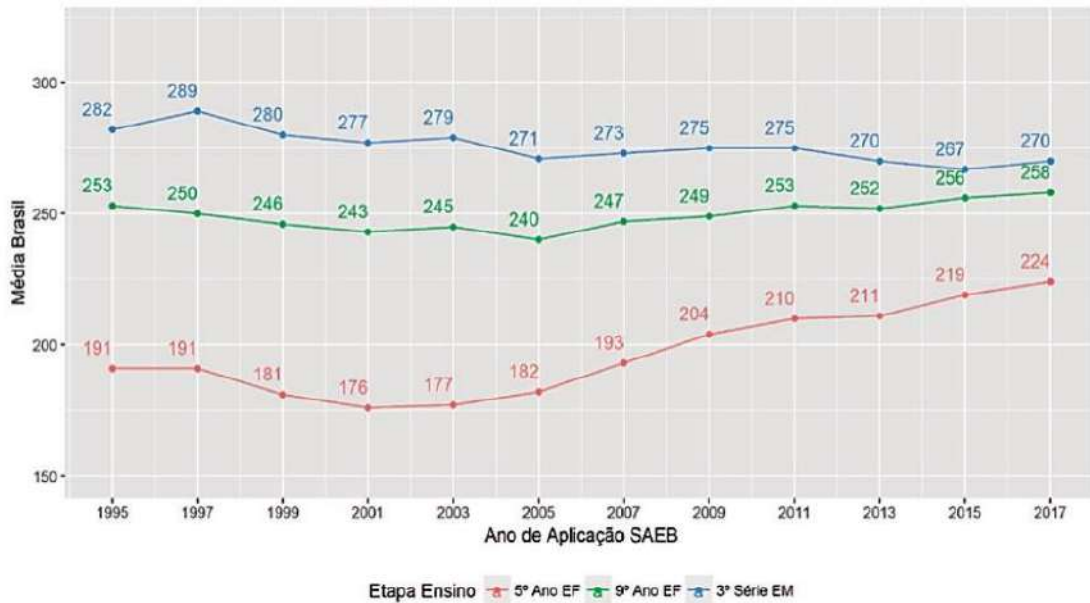
Fonte:

[https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/portaI\\_ideb/documentos/2020/Apresentacao\\_Coletiva\\_Imprensa\\_Saeb\\_2019.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/portaI_ideb/documentos/2020/Apresentacao_Coletiva_Imprensa_Saeb_2019.pdf). Acesso em Janeiro de 2022

O Documento de Referência Curricular para Mato Grosso (DRC - Ensino médio, MATO GROSSO, 2021) na introdução já traz a promessa de formação integral do estudante ao contemplar as dimensões de ciência, cultura, trabalho e tecnologia, através da flexibilização do currículo. “Ao considerar as singularidades e diversidades dessa etapa de ensino, visa contribuir com a sociedade na promoção da equidade social o que abarca aspectos de justiça, solidariedade, democracia e sustentabilidade.” (MATO GROSSO, 2021, p. 07). Traz em seu texto autores críticos, como: Kuenzer (2000), Cavaliere (2002), Silva e Colantonio (2014), Dayrell (2007) e Moran (2017) para dizer que a escola deve respeitar as singularidades e diversidades de cada sujeito e promover o equidade social, tudo isso por meio de ações que compõem o seu Projeto Político Pedagógico (PPP). Com relação a “qualidade” acredita que deve ser reconhecida pelo atendimento às necessidades educacionais requeridas pelo processo econômico-social estadual.

A parte do documento DRC-MT que trata da área de Matemática e suas tecnologias começa mostrando um diagnóstico de como se encontra o ensino de Matemática no Brasil (Figura 3) e, através de tabelas e gráficos, compara esses dados com o de outros países. O documento traz também uma proposta de trabalho docente específica para a Matemática, tratando do planejamento, do ensino e da avaliação sob a perspectiva de organização do trabalho docente por habilidades e competências, destacando a importância do planejamento estar alinhado à BNCC.

**Figura 3 - Evolução das proficiências médias dos estudantes em matemática - 1995 a 2017.**



Fonte: MATO GROSSO, 2021, p. 334.

Esse documento traz um diagnóstico de como se encontra o ensino de Matemática no âmbito internacional, nacional e localmente, diagnóstico esse com base em dados obtidos de avaliações externas como o SAEB, no Estado de Mato Grosso, que segundo a Diretoria de Avaliação da Educação Básica (DAEB)/Inep (2018), apresenta média inferior à média nacional (Figura 4).

**Figura 4 - Estados que apresentaram, em 2018, proficiência média em matemática no 3º ano do Ensino Médio, considerada superior, igual ou inferior à média nacional.**



Fonte: MATO GROSSO, 2021, p. 335.

No cenário internacional, os dados são com base no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), divulgados pelo Ministério da Educação em 2018,

apresentando que:

[...] o desempenho médio dos jovens brasileiros de 15 anos na avaliação da disciplina foi de 377 pontos, valor significativamente inferior, se comparado à média dos estudantes dos países membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) que foi de 490 pontos. (p. 335)

No âmbito local, os dados foram obtidos pelo Avalia-MT/SAEB aplicado em 2017 (Quadro 3) para alunos matriculados no 3º ano do ensino médio e de 2018 (Quadro 4) para alunos matriculados no 2º ano do ensino médio.

Quadro 2 - Proficiência de Matemática/Desempenho Geral MT–2017.

EM 3º ANO - MATEMÁTICA	Qtde Alunos por eixo				% Alunos por eixo			
	Conceito				Conceito			
	AB	B	P	Av	AB	B	P	Av
EIXO I – ESPAÇO E FORMA	14502	1164	293	64	91%	7%	2%	0%
EIXO II – GRANDEZAS E MEDIDAS	10824	2771	1754	668	68%	17%	11%	4%
EIXO III – NÚMEROS E OPERAÇÕES / ÁLGEBRA E...	15054	767	141	62	94%	5%	1%	0%
EIXO IV – TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO	9769	2582	0	3640	61%	16%	0%	23%
<b>Total de Alunos por Conceito Geral da Prova</b>	<b>15152</b>	<b>676</b>	<b>166</b>	<b>30</b>	<b>95%</b>	<b>4%</b>	<b>1%</b>	<b>0%</b>
<b>Total de Alunos que Realizaram a Prova: 16024</b>				AB – Abaixo do Básico; B - Básico P – Proficiente; Av - Avançado				

Fonte: Fonte: MATO GROSSO, 2021, p. 336.

Quadro 3 - Proficiência de Matemática/Desempenho Geral MT–2018.

EM 2º ANO - MATEMÁTICA	Qtde Alunos por eixo				% Alunos por eixo			
	Conceito				Conceito			
	AB	B	P	Av	AB	B	P	Av
EIXO I - ESPAÇO E FORMA	22634	3433	542	81	85%	13%	2%	0%
EIXO II - GRANDEZAS E MEDIDAS	23852	1132	1352	345	89%	4%	5%	1%
EIXO III - NÚMEROS E OPERAÇÕES/ÁLGEBRA E F...	20500	5246	854	88	77%	20%	3%	0%
EIXO IV - TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO	10702	7798	1107	7075	40%	29%	4%	27%
<b>Total de Alunos por Conceito Geral da Prova</b>	<b>22493</b>	<b>3682</b>	<b>484</b>	<b>37</b>	<b>84%</b>	<b>14%</b>	<b>2%</b>	<b>0%</b>
<b>Total de Alunos que Realizaram a Prova: 26696</b>				AB – Abaixo do Básico; B - Básico P – Proficiente; Av - Avançado				

Fonte: Fonte: MATO GROSSO, 2021, p. 337.

Quando apresentados, acompanhados por discursos de qualidade, equidade e/ou promoção social, esses números assustam e convencem a muitos de que reformas educacionais são necessárias. Porém, para aqueles que estão em exercício na docência, que pesquisam e estudam sobre os impactos de políticas baseadas em índices gerados por



avaliações em larga escala, é fácil perceber que esses números não representam a realidade escolar. Não afirmo, com isso, que alguns alunos não apresentem dificuldades de aprendizagem, mas problematizo que essa não é a melhor maneira de verificação do ensino-aprendizagem ou, melhor, da educação realizada em Mato Grosso, onde professores e formadores são responsabilizados por números e não por pessoas em formação (CUNHA; GARSKE, 2018).

O discurso reformista aposta nas mudanças nas práticas docentes, fazendo com que professores orientem seu trabalho por descritores/competências que os alunos precisarão “aprender” para se saírem bem em avaliações externas. Ao discutir a avaliação externa e sua relação com a escola, sobretudo o PISA para problematizar a ausência de impacto pedagógico, Ortigão (2021) analisa que este é

Um cenário que tem ocorrido não apenas no Brasil, mas em muitos outros países, confirmando o que foi observado por Kauko *et al.* (2018) em um estudo desenvolvido com o objetivo de investigar como diferentes ênfases sobre qualidade impactam as políticas educativas em três países: Brasil, China e Rússia. Para os autores, os sistemas de avaliação nesses países se prestam ao direcionamento da governança local, não produzem qualidade, mas funcionam como meios de controlar a oferta da educação. (ORTIGÃO, 2021, p.34)

A autora (ORTIGÃO, 2021) ainda pontua que no PISA a ideia de medir a qualidade do ensino ofertado ganha relevância, “[...] ao trazer para a gramática das instituições e dos sistemas de ensino público os sentidos e discursos atuais sobre uma cultura de avaliação, o cálculo das competências e a medida das performances” (p. 37). Com relação a esses índices ou a essa cultura ou lógica de controle da gestão da sala de aula e da escola, é importante contextualizar a reforma do Ensino Médio pela voz de quem, como eu, está na rede, mas assumindo a urgência de formar os professores de matemática neste complexo cenário. Para tanto, passo a trazer reflexões críticas importantes de Hipátia de Alexandria, que acredito que me ajudem nesta problematização. Ela avalia que

*As políticas desse governo, por exemplo, elas são políticas de resultado e eles deixam claro isso, então o investimento na educação, na formação, ele tem sido bem significativo nesses últimos tempos, mas pensando na melhora dos índices. [...] Eles querem o resultado maior né?<sup>19</sup> Estamos no cenário pandêmico né? A avaliação diagnóstica, por exemplo, ela foi feita utilizando a matriz do..., uma matriz similar à matriz do Saeb, porque ela trabalhou com descritores, então eu já tenho mais ou menos ali uma noção do que esperar dessa prova. Então a terceira etapa dos encontros orientativos vem com foco no trabalho desses descritores, resultado dessa avaliação porque*

---

<sup>19</sup> Na transcrição da fala de Hipátia não vou retirar marcas da oralidade (usando “né?” e outras formas de pergunta dirigidas a mim) que possam indicar que, na conversa, ela esperava que eu concordasse com o que dizia, a meu ver porque somos professoras da rede, portanto, colegas de trabalho.

*quando eu trabalho a defasagem que apareceu de forma gritante nessa avaliação diagnóstica. Eu também estou preparando meu aluno pro Saeb que vai acontecer agora. E eu tô trabalhando a coisa meio que concomitante, então, assim, os investimentos eles têm sido significativos, mas com qual intuito que eles estão acontecendo né? Será que é realmente para uma aprendizagem significativa? Ou será que é só para poder gerar um índice ali no final do processo? Daí eu fico pensando assim nesses resultados (risos).*

Quanto ao controle dos professores, que essa produção estatística acaba gerando, não há como não questionar a reforma do Ensino Médio e sua vinculação com a produção de uma Base Nacional Comum Curricular no país. Os questionamentos de Hipátia são tanto a descrição de um contexto de ampliação do controle do ensino na escola, como a denúncia que temos feito sobre os estereótipos criados por essas políticas de mensuração da (má) qualidade da qualidade da educação na escola pública. Lopes (2019) afirma que:

[...] uma base curricular comum, tal como organizada no país, pressupõe apostar em um registro estabelecido como tendo um selo oficial de verdade, um conjunto de conteúdos que adquire o poder de conhecimento essencial a ser ensinado e aprendido, metas uniformes e projetos identitários fixos, trajetórias de vida preconcebidas, esforços para tentar conter a tradução e impor uma leitura curricular como a única correta e obrigatória. Pressupõe apostar no consenso curricular como se ele fosse possível fora da disputa política contingente. Pressupõe ainda situar o debate e a deliberação política em uma etapa anterior ao texto promulgado, como se uma vez estabelecida a base, a política, com seus conflitos e antagonismos, cessasse. (p. 60-61)

Nesse sentido, é como se nós, professores, não tivéssemos as nossas subjetividades, a maneira de cada indivíduo (particular) de ler, interpretar e traduzir qualquer texto, seja um documento oficial ou um artigo de revista. Cada professor tem sua visão de escola e de ensino baseada nas suas experiências de vida, de trabalho docente e de estudante, de sua formação inicial e das experiências de ensino travadas ao longo de sua carreira, experiências que não são um simples querer do professor, mas que estão ligadas às tradições de ensino que nos formam. O fato é que professores e estudantes não possuem uma identidade fixa, pois são sujeitos imersos na cultura (campo do simbólico, da linguagem), se relacionam e trazem toda uma bagagem cultural e experiencial para o momento educativo, que se cruza com as tradições educativas da área da matemática e essas tradições e experiência extrapolam o que pode ser previsto por uma base nacional comum. Mais do que isso, uma base “*que é só para poder gerar um índice ali no final do processo?*”, como diz Hipátia, apaga todo o processo em nome da padromização dos resultados.

Assim, para os professores, a cada aula ministrada, mesmo que se tenha a mesma temática, os mesmos conteúdos, jamais o andamento da aula será idêntico, pois cada turma

reage de uma maneira diferente. Apostar em políticas reformistas como a BNCC é o mesmo que escrever um texto e esperar com que todos os leitores tenham a mesma visão e mesma ação diante desse texto. Assim, é importante problematizar a criação de sistemas de avaliação e de políticas padronizadas, que apostam em uma leitura/ação idealizada dos sujeitos, de suas identidades. Assim, quando Hipátia se lembra do processo de ensino,

Parece-me questionável, contudo, considerar que tais projetos e propostas podem ser definidos por alguma teoria pedagógica, algum princípio racional, algum cálculo preestabelecido, algum fundamento apresentado como imune à necessidade de negociar contextualmente e de ser submetido à tradução pelos tantos outros que constituirão tais projetos e propostas. Torna-se questionável submeter tais projetos à pretensão de medir, comparar e avaliar conhecimentos/padrões de aprendizagem para alcançar a medida/comparação/avaliação de pessoas. (LOPES, 2015, p. 455)

Dessa maneira, apresentam-se as avaliações externas que vão mensurar a qualidade da educação, que, como já afirmei, ao longo das últimas décadas foram naturalizando a ideia de que uma boa educação é aquela que pode ser mensurada por provas padronizadas. Ao longo das últimas décadas a escola foi se tornando mais complexa, o ensino mais difícil e aumentaram as cobranças aos docentes. Criam-se projetos, paralelamente à ação das escolas, que acontece em um espaço-tempo muito peculiar, contratam-se empresas para elaboração de exames, cartilhas para os professores - com o que deve ser ensinado -, material para divulgação, promovendo um discurso de que essas mudanças são necessárias e bem intencionadas, reduzindo a política pública a uma política de controle de conhecimentos. Dentre as mudanças, a da destinação dos recursos no Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017, BRASIL, 2017) deixa claro as aberturas para os incentivos na relação público-privado, ou seja, “[...] a reforma do ensino médio visa favorecer a transferência de recursos de instituições públicas para instituições privadas. [...]” (LOPES, 2019, p. 67). A lógica curricular tyleriana é o terreno propício para se transformar a educação em um grande mercado, pois ela idealiza um sujeito e sua formação.

A ausência de qualidade que precisa, segundo a lógica imperante nas políticas públicas (e na chamada do CNPq), ser atacada tem sido, há muito, produzida por essa mesma lógica. O fantasma tyleriano redivivo vem reforçando a ilusão de que as políticas curriculares, para serem públicas e universalmente distribuídas, precisam ter por destinatário um projeto de sujeito abstrato. (MILLER; MACEDO, 2018, p. 951)

Portanto, uma forma de coisificar e comercializar os conteúdos educacionais é inventar um sujeito abstrato, inexistente. Sobre o discurso de falta de qualidade na educação que não atende ao sujeito das reformas educacionais atuais, Hipátia relata:

*Olha, eu acho uma afirmação tão perigosa, porque quando eu falo que falta*

*qualidade, o que eu estou assumindo que é faltar qualidade? Qual é o conceito de qualidade que eu tenho né? No geral e qual é o conceito de qualidade na educação? Será que eu entendo qual o papel da educação? Então, eu fico muito preocupada com essa afirmação, eu não vou falar para você que eu concordo com ela, justamente porque eu não sei quais são os elementos que essa pessoa está considerando né? E eu acho que tinha que ficar um pouco mais claro e normalmente quando essa fala começa, é porque algum índice foi divulgado e esse índice não satisfaz o que era esperado. Então repara quando sai o resultado do Pisa mesmo. Nossa! Vira uma loucura, começa a aparecer política, começa a aparecer possibilidades, porque a educação está com a qualidade ruim, e não sei o quê... Mas se você olhar, você está sendo comparado com quais tipos de países? Com que tipo de educação? Será que olha a evolução de uma aplicação para outra dentro do próprio país? Sabe? Quando sai o resultado do Ideb também é outra loucura né? Nossa! O estado tal está com o Ideb abaixo, não sei o quê... aí vira aquela loucura. Vamos fazer isso! Vamos fazer aquilo! Não, Português e Matemática, misericórdia! Todo mundo gera dados pra Língua Portuguesa e Matemática né? Olha eu aqui falando de outra área, nunca vi, então, assim o menino não tá indo bem em Ciências, é porque ele não sabe Matemática, ele não sabe operar, não tá aprendendo Geografia porque ele não sabe Matemática. Então o quê acaba acontecendo é que as outras áreas criam dados pra gente. E aí acaba que a gente ganha uma notoriedade que é um desespero. Então, essa falta de qualidade é muito relativa e no meu ponto de vista, ela sempre aparece quando surge um índice aí de nível meio grande que não satisfaz as expectativas.*

Assim, se a qualidade da educação é uma preocupação que vem justificando as reformas intervencionistas, é importante refletir que ninguém é contra qualidade da educação, contudo, a lógica de qualidade do mundo administrativo não serve para a educação. Atuando nessas reformas, Hipátia lembra que uma marca desse entendimento restrito de qualidade é o índice que não satisfaz o esperado e não a melhoria das condições de trabalho, de estudo de professores e jovens. Estamos sendo comparados não apenas enquanto país ou estados, ou como escolas, mas como pessoas. O currículo é reduzido às habilidades e competências e estes aos índices, apagando as escolas como instituições educacionais e de formação para a cidadania. Nortear as políticas educacionais por avaliações externas, transformando o currículo em mera sequência de competências e habilidades, muda o verdadeiro sentido do currículo da escola e da formação, o sentido da educação como um processo de formar para uma sociedade melhor, humana, solidária, não excludente. A meu ver, o que está se propondo é o fim do currículo no sentido de lugar e tempo da experiência educativa relacional (MILLER, 2014), pois na linguagem reformista não existe mais relação entre professor, ensino-aprendizagem e aluno - o verdadeiro currículo, que tem a ver com a educação como espaço em que o inesperado sempre surge. Como avaliam Lopes, D'Ambrósio e Corrêa (2016), toda mudança para melhorar as condições de ensino-aprendizagem, está diretamente

ligado a identidade profissional de cada docente e muitas das vezes “resultam em atos de insubordinação criativa” (2016, p. 288), portanto, as mudanças estão relacionadas com imprevisibilidade para poder criar o novo e não repetir o já sabido.

Em relação à disciplina de *Projeto de vida*<sup>20</sup> proposta pela BNCC, promete-se fazer com que os estudantes tracem objetivos e façam escolhas enquanto ainda estão iniciando o ensino médio. A política curricular de Mato Grosso está delegando a nós, professores, o papel de conselheiros (Tutoria) dos estudantes nas escolhas que eles terão que fazer para sua vida adulta, assim como propõe a BNCC. Ocorre que,

[...] o texto da BNCC afirma constantemente o protagonismo juvenil, a pluralidade, a diversidade, a construção do currículo na escola, porém a organização por competências contraria tais princípios, tentando impor limites e metas às possíveis formas de organização curricular na escola e mesmo aos possíveis e diferentes itinerários formativos. Tal processo, por sua vez, pode vir a ter impacto significativo nas identificações docentes. (LOPES, 2019, p. 70)

O Quadro 2 (abaixo) apresenta uma síntese da intencionalidade pedagógica dos processos avaliativos instituídos pela SEDUC-MT para o ano letivo de 2022. A proposta se mantém, como já trabalhada em anos anteriores, em promover a mensuração da aprendizagem através da aplicação de avaliações externas, nesse ano com aplicação de um número maior de avaliações.

Quadro 4 - Cronograma das avaliações externas.

AVALIAÇÕES	INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA	TURMAS	MÊS
<b>FORMATIVA INICIAL</b>	Diagnosticar a consolidação de aprendizados dos estudantes no início do ano letivo.	EF – 1º ao 9º EM – 1º ao 3º	Abril
<b>FLUÊNCIA EM LEITURA</b>	Aferir a capacidade leitora dos estudantes na fase da alfabetização.	EF – 2º	Maio
	Aferir a consolidação da capacidade	EF – 3º	Outubro

<sup>20</sup> O Projeto de Vida é um processo de planejamento que auxilia os estudantes a se conhecerem melhor, identificarem seus potenciais e interesses, estabelecerem estratégias e metas para alcançarem seus objetivos e atingirem as suas realizações em todas as dimensões (profissional, social, física, emocional, espiritual). Não é um roteiro fechado, pelo contrário, deve ser flexível, mas precisa conectar a história de cada um ao contexto em está inserido e às suas expectativas futuras. (MATO GROSSO, 2019, p. 04)

	leitora dos estudantes.		
<b>FORMATIVA INTERMEDIÁRIA 1</b>	Monitorar o nível de aprendizado dos estudantes durante o processo de ensino aprendizagem.	EF – 2º ao 9º EM – 1º ao 3º	Junho
<b>FORMATIVA INTERMEDIÁRIA 2</b>	Monitorar o nível de aprendizado dos estudantes durante o processo de ensino aprendizagem.	EF – 3º, 4º, 5º, 6º, 7º e 8º	Outubro
<b>SOMATIVA</b>	Verificar a consolidação das aprendizagens escolares ao final de etapas de escolarização na Educação Básica.	EF – 2º, 5º e 9º EM – 3º	Novembro
<b>FORMATIVA FINAL</b>	Verificar a consolidação das aprendizagens dos estudantes estabelecendo uma relação de progressão das habilidades durante o ano letivo.	EF – 1º ao 9º EM – 1º ao 3º	Dezembro (1ª semana)

Fonte: <http://www3.seduc.mt.gov.br/-/16428390-avalia-mt?ciclo=> Acesso em Março de 2022.

Assim sendo, a ideia dos projetos de vida desaparece na linguagem das aprendizagens que devem ser consolidadas, o que mais parece reforçar projetos de vida individualizados e que ficam apagados pela linguagem das necessidades de aprendizagem. Hipátia, ao falar da escola hoje, das condições de trabalho, menciona reivindicações que são históricas na categoria e fazem parte de um projeto educativo coletivo, pois se trata das mudanças da escola e não de uma aposta em percursos individualizados de estudo para os jovens.

*Hoje, eu penso que nesse cenário atual ela precisa ter uma bela internet, uma condição de trabalho hoje que é fundamental: internet. Computador todos os professores hoje tem, para trabalhar então (risos) isso é tranquilo. Espaço, eu acho que na escola falta espaço. Brasil, o que que é aquilo? A sala do professor normalmente é desse tamanho [pequena], cheio de coisa né? Você não tem espaço, acho que deveria ter espaço, para você fazer o seu trabalho de maneira eficiente, assim, eficiente não, mas eficaz né? Pra você não perder tanto tempo às vezes. Materiais de trabalho, assim no sentido de repente data show para você levar para sua sala, normalmente tem 1, 2 para 20 salas. Então é complicado você pensar numa aula diferente. Laboratórios, para você colocar em prática o que você tá pensando de maneira diferente com a turma, de repente um laboratório de matemática ali onde você teria jogos, você teria uma estrutura diferente para poder trabalhar alguma coisa com esse aluno. Então, eu acho que devia ter outros ambientes que vão além da sala de aula e do pátio e de um, um laboratório de informática que funcione, eu acho que já seria um negócio maravilhoso né? E internet não só em espaços específicos, mas internet que pegue em todas as salas da escola, não só para o professor, mas para o aluno também.*

Durante a nossa conversa, o tema dos Projetos de Vida, como proposto pela BNCC, não foi debatido, o que dificulta desenvolver um pouco mais uma reflexão sobre como a reforma chega para os estudantes. Ainda assim, trazer o problema das condições de trabalho ajuda a pensar o quanto a política é questionada pelas demandas concretas das escolas, que atuam as políticas, como diz Ball e colaboradores (2016). Também para chamar a atenção para a necessidade de pensarmos mais a fundo, em termos de categoria, de sindicato, de rede de ensino, que projeto educativo queremos para a escola, quando falamos de qualidade de educação. Essa questão é o pano de fundo de toda discussão sobre formação de professores.

### **4.3. A atual política de formação continuada de Mato Grosso: que sentidos para ser formador?**

Com base em discursos que trazem muito forte a proposta de um ensino “inovador” ou de melhorias na “qualidade” e de “equidade” no ensino, as políticas educacionais no país e em Mato Grosso passam por mudanças que afetam diretamente o currículo da escola e, conseqüentemente o da formação inicial e continuada dos docentes. Tratei do cenário histórico da formação de professores em Mato Grosso e da reforma do Ensino Médio nas seções anteriores, visando apresentar algumas das mudanças em curso para, agora, entrar na discussão da formação.

Inovador segundo o dicionário<sup>21</sup> é “Novidade; aquilo que é novo; o que apareceu recentemente” não tendo surgido anteriormente. A BNCC, se apossando desse discurso, traz consigo a promessa de um currículo nacional e único, baseado em competências e habilidades, que nada tem de inovador e que não cumprirá com suas promessas (CUNHA; LOPES, 2017). A inovação, de acordo com o documento da base (BRASIL, 2019) está associada à necessidade de uma educação integral, justificada pelas mudanças do mundo contemporâneo:

A sociedade contemporânea impõe um olhar inovador e inclusivo a questões centrais do processo educativo: o que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado. No novo cenário mundial, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, produtivo e responsável requer muito mais do que a acumulação de informações. (BRASIL, 2019, p.14)

A inovação está ligada, a princípio, a necessidades generalizantes, amplas, uma

---

<sup>21</sup> <https://www.dicio.com.br/inovacao/>

característica do reformismo dos anos de 1990, que avaliava o atraso da escola diante do mundo moderno, tecnológico, das sociedades globalizadas (CUNHA, 2015). O discurso da formação integral, que tem origem nas teorias críticas, é também ligado ao discurso dos saberes necessários à educação do século XXI, diretamente discutidos no Relatório Delors (DELORS, 1998) publicado, em 1996, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), e que se resumem comumente na expressão aprender a aprender.

Em outra linha de pensamento, buscando autores críticos da formação de professores, é importante problematizar essa ideia de inovação. Para Imbernón (2002), o professor e as condições de trabalho são o núcleo fundamental da inovação educativa; o professor deve ser visto como um participante ativo da inovação e das mudanças e não um mero técnico que implementa as inovações pensadas por outros.

De acordo com o estudo feito na sessão 2, as correntes curriculares que se destacam, em proximidade com discursos de inovação da BNCC são o eficientismo e a racionalidade tyleriana, correntes norte-americanas que influenciaram reformas educacionais no Brasil por volta de década de 60, com o advento da ditadura no país. Vale lembrar que essas tradições curriculares são, respectivamente, criadas no início do século XX e a partir dos anos de 1940, e são consideradas no campo curricular como perspectivas tradicionais de educação, pois não estão comprometidas com a transformação da sociedade ou com a formação do pensamento crítico dos jovens.

Hipátia define qualidade, neste contexto de cobrança por inovação da escola, como sendo

*um negócio tão, tão amplo. Eu penso que quando você tem qualidade, você consegue atingir o seu objetivo de maneira satisfatória, não satisfatória só para você, mas para quem está envolvido no processo. Isso é ter qualidade. Quando eu penso em qualidade na educação, eu penso que as coisas estão acontecendo de maneira satisfatória no que tange a aprendizagem desse aluno, e na estruturação dessa pessoa para viver em sociedade, então isso é ter qualidade. Eu tô ali ajudando a compor um cidadão efetivo, alguém que entende o processo que sabe lutar pelos seus direitos, sabe? Que consegue conviver na sociedade como um todo, isso para mim é qualidade na educação e a qualidade em si, ela tem, é algo que agrega, é algo que faz com que o que você planejou funcione e não funcione só para você, mas para os envolvidos também.*

Hipátia, no que destaquei acima, interpreta qualidade na educação como uma construção e um lugar de chegada coletivos. Ela também pensa não apenas nas aprendizagens (acredito que não apenas para resultados avaliáveis) mas nas aprendizagens pelas possibilidades de formação dos jovens relacionada ao exercício da cidadania, que ela chama de “compor um



cidadão efetivo”, que consegue conviver na pluralidade social, que tenha efeitos na coletividade e não individualmente.

Para entender as reflexões de Hipátia lembro, mais uma vez, que ela atua a política de formação, ou seja, ela interpreta e, ao mesmo tempo, constitui a política. Assim como seus colegas da DRE, ela busca pela qualidade. Lembro, ainda, que a Teoria da atuação pode permitir problematizar por que, apesar das políticas serem as mesmas, os efeitos não são os mesmos em todos os locais, pois entram em cena diferentes maneiras os fatores contextuais, históricos e sócio-culturais que afetam as escolas quando estas colocam as políticas em ação, como afirma Lopes (2016). As a Teoria da atuação pode permitir problematizar questões como: apesar das políticas serem as mesmas, porque os efeitos não são os mesmos em todos os locais? “[...] de que diferentes maneiras os fatores contextuais, históricos e sócio-culturais afetam as escolas quando estas colocam as políticas em ação? Como as diferenças políticas entre as escolas podem ser explicadas?” (LOPES, 2016, p. 05). As reflexões da formadora fazem parte de uma longa história de lutas da categoria em Mato Grosso por melhores condições de trabalho nas escolas.

Retomando o contexto educacional mais recente de Mato Grosso, em 2017, o “[...] primeiro escalão da SEDUC foi reocupado também por advogados e engenheiros e o ex-secretário estadual de planejamento, Marco Marrafon (sem filiação partidária), substituiu Permínio Pinto.” (CUNHA; GARSKE, 2018, p. 30). O projeto que envolve a formação continuada de professores, em meio à reivindicação por inovação, volta a se chamar Sala do Educador, mas, em 2019 o nome muda para Projeto de Formação da/na Escola. Em 2020, com a pandemia de Covid-19, essa formação passa a ser ofertada pelos CEFAPROs através de encontros *on-line* para estudos visando a implementação da BNCC (via DRC em Mato Grosso) e treinamento para o retorno das aulas no formato *on-line*. Retorno esse, anunciado em cima da hora, sobrecarregando os formadores com reuniões de treinamento para repassar as orientações sobre o uso e funcionamento da plataforma adotada para os professores, juntamente com a elaboração de apostilas a serem repassadas aos alunos que não tinham condições de acompanhar as aulas *on-line*.

Com relação à formação inicial e à formação continuada, o Ministério da Educação (MEC) homologou o Parecer CNE/CP nº 22/2019 do Conselho Nacional de Educação (CNE) e depois a Resolução CNE/CP nº 02, de 20 de Dezembro de 2019 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a da Formação Inicial e a Base Nacional Comum para a Formação Continuada (BNC-FC), aprovada em 2020, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), publicada no Diário Oficial da União em 15 de abril de 2020. Alterada pela Resolução

CNE/CP nº 02, de 30 de agosto de 2022. Esses documentos dialogam entre si e com a BNCC e dizem buscar melhorar a qualidade do ensino ofertado e a valorização dos professores por meio de um alinhamento da formação de professores à BNCC da educação básica. Assim sendo, são apresentados três eixos de formação.

A BNC-Professores é baseada em três eixos que vão nortear a formação inicial e continuada dos docentes de todo o país: conhecimento, prática e engajamento. No conhecimento, o professor deverá dominar os conteúdos e saber como ensiná-los, demonstrar conhecimento sobre os alunos e seus processos de aprendizagem, reconhecer os diferentes contextos e conhecer a governança e a estrutura dos sistemas educacionais.

Já no eixo da prática, o professor deve planejar as ações de ensino que resultem na aprendizagem efetiva, saber criar e gerir ambientes de aprendizagem, ter plenas condições de avaliar a aprendizagem e o ensino, e conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, competências e habilidades previstas no currículo.

No terceiro e último eixo está o engajamento. É necessário que o professor se comprometa com seu próprio desenvolvimento profissional, com a aprendizagem dos estudantes e com o princípio de que todos são capazes de aprender. Também deve participar da elaboração do projeto pedagógico da escola e da construção de valores democráticos. Além de ser engajado com colegas, famílias e toda a comunidade escolar.<sup>22</sup>

Mudanças essas baseadas em alguns estudos nacionais e internacionais, com a colaboração de algumas fundações, como a Fundação Getúlio Vargas (FGV) e também nos discursos de que são recorrentes os resultados insuficientes de aprendizagem dos estudantes e da baixa qualidade da formação dos docentes, que, segundo o MEC e seus parceiros privados, se dá pelo fato de, no geral, os cursos contarem com uma carga horária maior de teoria e menor de prática.

Diante desse quadro, a proposta do MEC preza que a formação esteja inserida em um regime de colaboração entre a União, os sistemas de ensino e as instituições formadoras, mas dá um caráter privatista a essa relação. É neste sentido que uma das novidades propostas por essa Resolução é a descrição das competências para a formação continuada, o que se espera que os professores tenham, o que precisam saber ou serem capazes de fazer no exercício da sua profissão a partir do desdobramento dos três eixos em padrões apresentados num quadro descritivo na mesma norma. Ou seja, o objetivo inicial do Conselho Nacional de Educação era que, a partir da Resolução de 2020, as ações de formação docente continuada fossem orientadas pelas competências previstas no documento. No entanto, sobretudo com ações organizadas pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e por outras associações como a Associação Nacional de Pós-Graduação e

<sup>22</sup> Texto disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/bnc-professor>. Acesso em: 09/2021

Pesquisa em Educação (ANPEd) contra a efetivação da Resolução, por ela representar um retrocesso na política de formação de professores, os efeitos dessa norma para a formação de professores encontram-se prorrogados.

A oferta dessa formação, a princípio, poderia ser pela própria rede de ensino ou através de instituições privadas. O que preocupa muitos de nós educadores, pois o risco de se transferir a formação continuada para o terceiro setor, a terceirização e a oferta parametrizada e alinhada com a BNCC já foi atencipado em muitos estados brasileiros, como em MT. A descrição dos quadros da SEDUC-MT, ocupados desde 2017 (e até pouco antes, em 2016) por especialistas técnicos que não da área da educação já é um indicativo dessas mudanças na lógica educacional privatista e de como Mato Grosso se adiantou nesse processo.

Também a BNCC da educação básica, traz o desenvolvimento de competências que tem orientado não só as políticas educacionais por aqui, mas de diferentes países e das avaliações internacionais como a da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), como já apresentei, e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE). Avaliações que geram índices, que são transformados em argumentos, para defender reformulações no currículo da escola. Mudanças que refletem na formação inicial e contínua dos docentes. Sobre a relação entre a qualidade e formação, Hipátia diz acreditar que existe relação, mas que a formação não será o único fator a influenciar na qualidade.

*Eu vejo [relação]. Por que a formação continuada traz mais conhecimento, o fato de você estudar um pouco mais abre os seus horizontes, então, eu não vou falar que você participar da formação vai melhorar a qualidade. Não! Porque tem outros fatores envolvidos no processo, mas eu acredito que contribui sim! Se você realmente participar, se você estudar, se você tentar, eu acredito que contribui de maneira significativa, mas ela sozinha não é suficiente.*

Sobre a formação ofertada a eles formadores, esta passou a acontecer com o pessoal da SEDUC, o que segundo Hipátia não ocorria antes da mudança (CEFAPRO-DRE), e que também é bem parecida com a destinada aos professores, pois é prática e existe um acompanhamento mensal com todos os formadores das 15 DREs. Com relação ao formato da formação atual ela entende que

*A formação que é ofertada hoje sofreu uma diferença muito grande em relação ao que era ofertado nos anos anteriores. Esse ano é o primeiro ano que a formação é voltada para as práticas, para as práticas pedagógicas dos professores. Nos anos anteriores a formação ela era mais genérica,*

*então o formador tinha que dar conta meio que de tudo ali dentro da escola, dar conta de todas as áreas né? Agora não, a formação de matemática são com professores de matemática, são formadores de matemática que vão conversar com professores de matemática e nós vamos discutir a prática pedagógica desse professor. Então, partindo da vivência dele, nós vamos discutir aí possibilidades, o que funciona e o que não funciona com esses professores.*

Em 2021, esses centros passaram por uma reformulação, sendo que, “Pela nova estrutura, as Diretorias Regionais de Ensino (DREs)/CEFAPROs vão representar a SEDUC – equivalente a uma estrutura intermediária entre o órgão central e as unidades escolares.” (SEDUC, 2021). Nessa nova composição (Figura 5) as assessorias pedagógicas passam a atuar juntamente com os profissionais do antigo CEFAPRO nas DREs. Segundo o então secretário de Estado de Educação, Alan Porto, “Com o processo de regionalização, as decisões serão descentralizadas”, sendo que ele “defende maior eficiência dos indicadores pedagógicos da rede estadual de ensino, ao se levar como critério a realidade de cada escola.” (SEDUC, 2021).

**Figura 5 - Fluxograma da organização estrutural das DREs.**



Fonte: <http://www.dreronopolis.com.br/sobre-a-dre-rondonopolis/> Acesso em junho de 2022.

Assim sendo, ao longo desse período,

A formação de professores deixa de ser o espaço-tempo da pesquisa e produção de conhecimentos em torno da educação formal, como um campo altamente complexo, sobredeterminado por questões históricas e políticas de nossa formação como país, questões econômicas e culturais, desigualdades reiteradas, para ser o espaço subserviente ao saber a ser transmitido. (CUNHA; BALDAN, 2020, p. 63)

A prática não esteve ausente das formações realizadas na rede e nas escolas, como Hipática entende. O que parece estar acontecendo é que a reformulação SEDUC-DRE e todo

o contexto de aprovação de uma BNCC trouxe sentidos de prática diferentes daqueles sentidos que foram produzidos a partir de ações de escolas e professores, bem como da SEDUC, que culminaram na criação dos CEFAPROS. Na política atual, os sentidos de prática estão, cada vez mais, reduzidos ao que a BNCC define como ensino de conhecimentos essenciais. De acordo com a Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020, a formação visando a prática significada como garantir o disposto pela BNCC estaria sustentada na legislação brasileira:

A Meta 16 do PNE, aprovado pela Lei nº 13.005/2014, define que, nos termos do art. 7º dessa Lei, "a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios atuarão em regime de colaboração" para "formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da Educação Básica, formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino";

O § 1º do art. 5º das Resoluções CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 e CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018, entre outras disposições, estabelece que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) deve contribuir para a articulação e a coordenação das políticas e ações educacionais em relação à formação de professores;

A BNCC prevê aprendizagens essenciais, a serem garantidas aos estudantes, para o alcance do seu pleno desenvolvimento, nos termos do art. 205 da Constituição Federal, reiterado pelo art. 2º da LDB, as quais requerem o estabelecimento das pertinentes competências profissionais dos professores;

O § 8º do art. 62 da LDB estabelece que os currículos dos cursos destinados à formação de docentes para a Educação Básica terão por referência a BNCC;

Pensando nesses sentidos instrumentais de prática, retomo Imbernón (2002, p.14) que aletava, há duas décadas atrás, que “Hoje, a profissão já não é a transmissão de um conhecimento acadêmico ou a transformação do conhecimento comum do aluno em um conhecimento acadêmico.”. O autor questionava exatamente visões reduzidas da prática, da prática como saber ensinar conteúdos, da visão de gestão da sala de aula. Ele ainda avaliava que “A profissão exerce outras funções: motivação, luta contra a exclusão social, participação, animação de grupos, relações com estruturas sociais, com a comunidade... E é claro que tudo isso requer uma nova formação: inicial e permanente.” (*Idem*). É importante recuperar essa problematização, pois a decisão de instrumentalizar os professores para a prática está representando a exclusão do caráter complexo do ser professor e do ser formador de professores.

Hipátia também explicou que, em 2021, os formadores receberam três (3) orientativos da Seduc para dividir a formação continuada em ciclos formativos. O primeiro era voltado pra

as *Habilidades em foco* com a intenção de promover o resgate de conhecimentos dos alunos; o segundo era para incentivo aos docentes de promoverem intervenções com os estudantes que apresentaram dificuldades (de aprendizagem) e o terceiro ciclo foi desenvolvido com base nos resultados da avaliação diagnóstica. Disse que

*Os encontros são organizados com base nesses documentos norteadores que são encaminhados pra nós e com base nas demandas que os professores indicam; nós fazemos o cruzamento aí do que a Seduc quer com o que os professores precisam, para que a formação seja de fato efetiva e que tenha significado para os professores. Que não sejam ali duas horas de blá blá né? [...] eles precisam ter disponibilidade para poder participar e o horário no intermediário que a gente chama, que é das 17 às 19, é o horário que mais tem professor, é o que mais tem. [...] aí com o orientativo para o terceiro período, que é agora de Setembro a Novembro, a Seduc solicitou que fossem cinco grupos e que a partir desse momento fosse dividido entre ensino médio e anos finais, que não poderiam ficar [juntos], para dar um foco, porque o ensino médio é realmente desafiador quando o assunto são avaliações externas. Os dados são semi desesperadores né?*

Formação efetiva pode ser entendida, então, como aquela que define ‘o que’ e ‘como’ o professor deve ensinar. Nesse formato, a escola deixou de ofertar a formação continuada a todos os professores e funcionários e as DREs, por determinação da SEDUC, e, através dos professores formadores, passou a promover encontros orientativos *on-line*, específicos para as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática - Ensino Médio. Nos encontros formativos, desde 2021, foi somente falado sobre a existência dos orientativos que chegaram até as formadoras. Em muitas ocasiões com os professores, elas citavam o orientativo, porém não divulgando o conteúdo dos mesmos entre os professores ou as equipes diretivas das escolas. Ao todo, segundo elas (formadoras), são três orientativos que guiaram o trabalho delas e geraram três certificações aos participantes.

Na primeira etapa (março a maio), os encontros foram realizados na forma de diálogos voltados, portanto, para a prática docente abordando os seguintes temas: incentivo ao uso das Metodologias Ativas; Exposição de aplicativos e ferramentas para auxiliar nas aulas (Mesa digitalizadora, *Jamboard*, *Open Board*, e outras); Sugestões de Roteiro de estudo para os alunos, avaliação e monitoramento; Atividades de elaboração de questões com base nas orientações sobre o ensino por habilidades. Lembro que foi disponibilizado pelas formadoras, em 2020 no retorno das aulas no formato *on-line* (após o período de 5 meses sem aulas por conta do isolamento na pandemia), uma quantidade de habilidades (Habilidades em foco), que deveriam ser trabalhadas pelos docentes nesse ano letivo. A avaliação da formação foi através de questionários enviados via *Google Forms*, para que os professores avaliassem os encontros e sugerissem temas para os próximos.

Assim, se os dados de desempenho dos estudantes no ensino médio são “semi-desesperadores”, como interpreta a formadora, o foco na prática ou no saber fazer instrumental (o saber, mas principalmente o saber-fazer proposto pela BNCC) pode ser entendido como uma forma de responsabilizar os professores, de culpabilizá-los pelos resultados ruins nas avaliações externas, entendidos como expressão da falta de qualidade. Este foco instrumental na prática também pode ser problematizado como uma tentativa de homogeneizar o fazer docente. Se o centro da formação continuada se torna o espaço de aprender o que deve ser ensinado e como deve ser ensinado, isso passa a regular o que as escolas e os professores fazem, o que está sendo justificado como uma condição para a busca de igualdade e equidade na educação. Lopes (2018) alerta que

A pretensão de que todas escolas sigam a mesma proposta curricular e a mesma orientação pedagógica com a ideia de que, com isso, as metas de aprendizagem serão garantidas, tende a ocultar a problemática de que a desigualdade social associada à educação não é decorrente de um registro intrinsecamente pedagógico. Se há desigualdades no sistema educativo – e essas desigualdades existem – isso se deve ao investimento diferenciado na carreira do professor e nas condições de trabalho nas escolas, nas condições de vida das famílias e nas condições de estudo dos alunos e alunas. Assim, não é necessário que todas escolas tenham o mesmo currículo: o currículo precisa fazer sentido e ser construído contextualmente, atender demandas e necessidades que não são homogêneas. Sujeitos diferentes não produzem nem mobilizam os mesmos saberes, não se inserem nas mesmas experiências de vida, não constroem os mesmos projetos de futuro. (LOPES, 2018, p.25)

Ainda pelo Orientativo nº 002/2021, os encontros deveriam sofrer alterações e passar a ter mais meia hora de duração, ampliando-se de duas horas a cada quinze dias para duas horas e meia a cada quinze dias e, ainda, acontecer de maio a agosto, com carga horária de 26 horas. Porém, com o retorno dos docentes à escola para atividades presenciais no mês de agosto de 2021, muitos disseram não conseguir participar e tudo foi reorganizado, desconsiderando o aumento de trinta minutos. Os encontros seguiram com a mesma proposta, expuseram modelos de Monitoramento, Roteiro de Aprendizagem, falaram sobre o Ensino Híbrido e propostas de Intervenção com base na Avaliação Diagnóstica II, e também com as atividades, como: encaminhar o modelo que cada professor usa para fazer o monitoramento dos alunos *on-line* e *off-line*, Plano de Intervenção pedido no Orientativo nº 001/2021.

Na terceira etapa, os encontros aconteceram de setembro a novembro, ainda *on-line* e com atividades para completar a carga horária, sendo que uma delas foi analisar o alinhamento das habilidades da DRC/MT e BNCC, com os descritores do CAEd/SAEB que as formadoras fizeram, sugerindo melhorias e ajustes. Os professores deveriam enviar o plano de intervenção elaborado para as formadoras a partir do baixo desempenho dos alunos na

com atividades para completar a carga horária, sendo que uma delas foi analisar o alinhamento das habilidades da DRC/MT e BNCC, com os descritores do CAEd/SAEB que as formadoras fizeram, sugerindo melhorias e ajustes. Os professores deveriam enviar o plano de intervenção elaborado para as formadoras a partir do baixo desempenho dos alunos na Avaliação Diagnóstica II. Ou seja, foram reforçados os sentidos de formação como instrumentalizar para a prática de ensinar conteúdos instrumentalizados.

Em relação à composição do quadro de professores formadores para atuar nessa nova dinâmica de formação continuada na rede, nos seletivos para formadores os documentos oficiais deixam claro que caso o formador tenha metas a serem alcançadas e não atinja um certo percentual das metas ele será substituído, Hipátia conta que trabalha com algumas metas a serem alcançadas,

*Sim! (risos) Todo trabalho tem meta né? O governo, esse governo não esconde que ele trabalha com metas né? Então, é uma política que é voltada à obtenção de resultados, de metas, o secretário de educação fala muito isso e nós temos metas sim. Uma das metas que nós temos é atingir pelo menos 80% de participação dos professores nos encontros orientativos, é uma das metas.*

O motivo para as mudanças está sempre associado à melhoria da “qualidade” da educação, sendo que Cunha e Garske (2018) defendem que,

*[...] se estamos diante de investidas políticas que privilegiam decisões centralizadas, descaracterização da finalidade pública da escola, burocratização do trabalho docente dos processos educativos, elas emergem em circunstâncias específicas nas quais o que é postulado como necessidade é radicalmente subvertido pela contingência, por um contexto radical cujo apagamento ou coordenação total (uma determinação) é algo impossível. (CUNHA; GARSKE, 2018, p. 27)*

Isso significa que, quanto mais se busca controlar as escolas, os professores e sua formação e a formação realizada, quanto mais se estipulam metas verificáveis, menos se dialoga com a própria rede, que segue com as preocupações concretas e cotidianas de toda escola nos dias de hoje. O problema dessa lógica é que políticas prescritivas/normativas impactam na prática docente, reduzindo o trabalho docente ao saber fazer, a resultados e, nesse caso, especialmente, a prescrição curricular está transformando também a formação continuada na rede. Hipátia corrobora com parte dessa perspectiva de problematização trazendo ambiguidades na forma de lidar com os professores diante de uma proposta de currículo universal:

*Eu acredito que impacta, impacta um pouco assim na autonomia do professor. Impacta um pouco na forma como ele conduz, estrutura, porque se eu tenho uma política de resultados e eu foco em resultado, então eu tenho que dar uma atenção para as avaliações externas. Eu preciso dar uma*



*atenção para essas avaliações externas né? Então eu vou estruturar, quando eu crio aí a BNCC, por exemplo, é uma política né? Então eu dou uma ingessada no processo. Ah! Mas ela vai nortear, ela é o básico, você vai poder acrescentar... mais quando você olha a BNCC, misericórdia! Para dar conta de tudo aquilo ali é igual a gente tinha aquele livro didático dessa grossura né? Para dar conta dele no ano, só não dá, não tem condições. Assim é complexo, você dá conta do que tá ali, imagina, você dá conta para além do que está ali né? E essa flexibilização de você ir ali ou ir aqui, para poder trabalhar com aluno determinado assunto sempre existiu, né? Então, não sei, eu acredito que interfere sim no modo de ser do professor, pode não interferir diretamente, pode ser que ele não perceba claramente, mas existe uma interferência contínua nesse processo. A prática pedagógica, que é o assunto dos encontros orientativos, tem um motivo de ser porque a prática pedagógica né? Porque não outro assunto? Então o que que tá acontecendo? Qual é a responsabilidade da prática pedagógica do professor, dentro desse contexto? Porque que ela precisa ser revista? Por que que ela precisa ser pensada nesse momento? Então, eu acredito que interfere sim.*

Mesmo diante de uma BNCC impossível de ser realizada, a formação vai assumindo esse caráter de orientar a prática para os chamados, pela formadora, conteúdos básicos. Imbernón (2002) diz que a formação permanente, no contexto de capacidade reflexiva em grupo, que implica uma lógica não homogeneizadora da prática pedagógica, possibilita o diálogo e a socialização entre os professores e “deve estender-se ao terreno das capacidades, habilidades e atitudes e que os valores e as concepções de cada professor e professora e da equipe como um todo deve ser questionadas permanentemente.” (IMBERNÓN, 2002, p. 49). Formação não é o simples ato de atualização, mas o momento de rever, refletir e construir o conhecimento, “o profissional da educação é construtor de conhecimento pedagógico de forma individual e coletiva.” (*Ibidem*)

O professor deve se capaz de “aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a educação e a realidade social de forma comunitária.” (IMBERNÓN, 2002, p.68), fazendo do momento de formação uma permanente auto-avaliação e possibilitando novas maneiras de trabalho, seja individual, usando as metodologias e técnicas que outros colegas usaram e deram resultados positivos, ou seja, no trabalho coletivo, com a junção de disciplinas e metodologias diferentes durante uma mesma aulas ou em outras tantas situações que pode ser criadas na partilha das experiências. Hipátia ao falar sobre o que entende por formação continuada, diz assumir a perspectiva proposta por Imbernón:

*a minha concepção [de formação continuada] é um pouco pautada nas leituras que eu tenho de Imbernón né? Com relação a formação. Eu penso que a formação deve ser um processo que deve agir sobre situações não genéricas, não gosto de pensar em situações genéricas, que são situações desafiadoras para os professores, para os docentes. Então, eu penso sempre nesse processo de você intervir, agir, discutir, trazer propostas,*

*contextualizar, debater e refletir sobre situações que são desafiadoras para o professor na sua prática, mas que são situações concretas.*

Parece ser uma crítica a uma formação não baseada em diagnósticos de aprendizagem, que a formadora também fez ao mencionar que “*que a Seduc quer com o que os professores precisam, para que a formação seja de fato efetiva e que tenha significado para os professores. Que não sejam ali duas horas de blá blá né?*”, como destaquei antes. Os modelos de formação continuada sugeridos a partir de 2016 nada têm do modelo idealizado pelos professores na década de 80 em Rondonópolis (MT) ou, ainda, as dinâmicas de formação nas primeiras Salas do Educador na rede. No caso que destaquei acima, trata-se da SEDUC de agora fazendo uma crítica à SEDUC de antes.

Cunha e Garske (2018) dizem que a reconfiguração dos CEFAPRO’s imprime a performatividade na formação, regula via modelos que prezam pelo controle e tornam mais frágil a fronteira público-privado. Esse ponto é importante, porque a SEDUC de hoje tem a sua governança na lógica público-privada e, por isso, é capaz de fazer a crítica à formação de professores usando o velho discurso neoliberal de que o público é ruim e o privado é bom, o público é incompetente e o privado é competente. É o discurso neoliberal da competência do setor privado que é a voz da vez na rede estadual.

Assim é possível propor algo como as PPP e, de arrasto, significar a formação e o CEFAPRO como instâncias de gestão e controle. A formação na lógica da performatividade mercantiliza o trabalho educativo, rebaixando-o ao saber fazer e ao *accountability*, [...] Em busca da (boa) qualidade baseada na eficácia, a noção de direito (de aprendizagem) é reduzida à linguagem dos desempenhos, um gesto truculento que interpela os professores nas escolas e formadores do CEFAPRO a se responsabilizarem por índices e não por pessoas em formação, o que seria a abissalmente mais complexo, além de impossível de se padronizar-controlar. Fazendo parecer direcionar a política para a construção de um mundo melhor, essa lógica política faz equivaler equidade, igualdade social, justiça, formação humana a algo (impossível) como a distribuição do conhecimento. (CUNHA; GARSKE, 2018, p. 32)

Na direção do que Cunha e Garske (2018) problematizam, sobre o papel que as políticas educacionais têm desempenhado no que se refere às condições de trabalho na escola, Hipátia pensa que

*Impacta porque, no meu ponto de vista, as políticas públicas elas são pensadas para poder atender aquele desejo de que todos tenham acesso à qualidade, de que todos tenham acesso a uma estrutura ideal né? E quando essa estrutura não se concretiza, porque nós sabemos que demora as coisas acontecerem né? Levam tempo algumas variáveis ocultas aí no meio do caminho prejudicam, então, isso acaba impactando sim, a gente aqui embaixo e impacta muito né? Dá para ver pelas escolas né? Algumas escolas que já deveriam ser reformadas, deveriam ter sido reformadas há*

*muito tempo, ainda não foram né? Por vários motivos aí essa verba não chegou e têm políticas pra isso acontecer. E o não reformar essa escola, por exemplo, impacta na aprendizagem do aluno, porque a escola que eu trabalhava, misericórdia, Brasil! Era sem condições, eu vou falar o nome dela aqui, acho que não tem problema, era o Marechal Dutra. Pai eterno! Aquela escola, era só pela misericórdia de Deus. Eu falei que eu devo ser muito pesada, porque a hora que eu saí da escola ela ficou linda né? (risos) Eu peguei uma fase desesperadora.[...] Então assim, o ventilador não funcionava direito e por mais que você preparasse a melhor aula, levasse um jogo e tudo mais, você sabe que não rende. O menino tá suando, você tá suando. Quantas vezes a gente teve que acudir menino com a pressão baixa, passando mal, quase desmaiando na sala. A gente mesmo, já saí da sala assim direto para a sala dos professores (risos) para não cair na frente dos menino, então assim, aquela loucura, então por mais que você tente num contexto deste tem como você ter resultado? Não tem. Então a política ela interfere sim, eu acredito, no meu ponto de vista.*

Os problemas lembrados pela formadora dão um indicativo do que ainda existe em muitas escolas que atuam precariamente. Vale lembrar que a partir de 2021 a rede de ensino deixou de eleger diretores escolares pelo voto direto com a participação da comunidade, sendo que a SEDUC-MT passou a indicar o/a diretor/a escolar por meio de uma lista de classificados em processo seletivo aberto aos docentes da rede. As escolas e suas comunidades perderam, nesse sentido, o poder de reclamar as melhorias necessárias, ficando a mercê da SEDUC-MT para reformas, aquisição de materiais e, inclusive, para redimensinamento da matrículas de um nível para outro de ensino ou para serem fechadas<sup>23</sup>.

Em 2022, a formação continuada permanece sendo ofertada por formadores das DREs, nos mesmos moldes de 2021, já demonstrados nessa pesquisa, com o diferencial de nesse ano ser oportunizada a participação aos demais professores. Mantiveram-se os encontros voltados para as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, e às demais disciplinas são ofertados encontros formativos voltados para área da Tecnologia. A Fundação Getúlio Vargas (FGV) também passa a ter participação sobre a formação ofertada no estado de Mato Grosso, através da elaboração de materias e acompanhamento dos encontros.

Considerando que mudanças acontecem nas trocas de governos, Hipátia parte do princípio de que elas agreguem,

*[...] é que elas contribuam de alguma forma, que eu acredito que elas sempre vem para poder corrigir algo que às vezes não tá fluindo tão bem. Então, eu penso que a DRE ela tem esse papel, de fazer com que as coisas tramitem com mais facilidade né? Uma vez que ela passa a ser, a ideia é que*

<sup>23</sup> “Seduc divulga lista de 15 escolas que serão fechadas em MT - O reordenamento das estruturas físicas de educação inclui a cessão de uso das atuais escolas aos municípios, transferência de alunos para outras unidades e entrega dos prédios alugados pela Seduc.”. Ver mais em: <https://g1.globo.com/mt/mato-grosso/noticia/2020/12/04/seduc-divulga-lista-de-15-escolas-que-serao-fechadas-em-mt.ghtml>. Acesso em 20/12/2020.

*ela passa a ser um braço da Seduc para descentralizar todo processo né? E deixar a coisa um pouco mais fluída. Então, eu penso que a formação nesse contexto vai ser interessante, ainda mais se for mantida nesse formato, porque os professores dão um feedback muito positivo para gente durante os encontros né? Sai do encontro agora, essa semana nós estávamos tendo encontro com os professores, então, assim, eles falam positivamente dessa mudança. Então se tá agradando, se tá surtindo efeito, eu acredito que é uma mudança que veio para ficar e eu gosto dela, assim, eu não vou mentir, porque até no ano passado eu estava na sala de aula como professora, então eu participava das formações naquele outro formato e não atingia tanto a nossa realidade como esse formato tem atingido.*

Com relação à formação ofertada pela DRE, ela acredita que possa continuar nesses moldes, e sobre ser voltada exclusivamente para professores de Matemática e Língua Portuguesa (em 2021) ela pontua que, no momento, quem subsidia o atendimento dessas áreas é o coordenador pedagógico, que tem acesso à coordenadora de formação da DRE para eventuais dúvidas e desafios. No que se refere a importância desse momento para os docentes, como aconteceu em 2021, ela diz que a formação tem

*um peso bem significativo, visto que essa formação é voltada para a prática dos professores e não é voltada assim no sentido empírico ou no sentido genérico. Nós conversamos com os professores eles trazem elementos que nós vamos discutir partindo da realidade deles e aí nós vamos confrontando e provocando eles, pra que eles consigam visualizar o que estão dizendo, que estão fazendo e buscar nesse contexto possibilidades. Trazemos alguns autores, algumas leituras? Sim! Mas de forma direcionada, nada de falar assim: Leia tal livro para você entender tal contexto. Mesmo porque o tempo agora ele tá diferente né? Nós temos tudo acontecendo, tudo, é muita novidade acontecendo ao mesmo tempo, a gente precisando se adequar, se adaptar, então, às vezes não dá tempo de você parar pra ler um livro, e dentro da sala de aula a gente sabe que “o buraco é mais embaixo” como diz o ditado popular né? Então, nós trabalhamos dessa maneira prática com os professores e eu penso que esse processo tem sido muito significativo e que esse formato tem agradado.*

Diz ainda que esse formato é diferenciado, pois parte da realidade deles,

*Nossa! Tá sendo assim uma experiência ímpar pra nós aqui enquanto formadoras e para eles também. Aí falam assim: Nossa mas você é muito vaidosa né? (risos). Em falar que está sendo tudo isso aí, mas é porque nós sempre tomamos o cuidado de pegar o feedback deles ao final assim de cada ciclo formativo né? Porque a Seduc estruturou de tal forma que foram três ciclos ao longo desse ano, e um ciclo complementava o outro, então, nós sempre dialogamos com eles ao longo do processo, os pontos positivos, os pontos negativos, nós não definíamos o que seria trabalhado de maneira aleatória, nós questionávamos eles, o que estava incomodando? No começo foi complicado eles entenderem que o foco agora era prática pedagógica, porque ainda tava naquele clima dos anos anteriores né? Que era tudo muito genérico assim dentro do processo.*

Partindo do que trazem Ball (2016) e Lopes (2016) as seguintes falas da participante corroboram com o que os autores propõem com a Teoria de atuação: “[...] as formações elas

*são organizadas sempre com muito diálogo e pensando sempre na realidade do professor, nunca só no que a Seduc pede, nunca só burocrático, sempre prático e tem funcionado assim.”; “Porque eu tenho experiência de agora como formadora, a experiência que eu tenho antes da formação é como professora então é um olhar diferente né? Mas assim, você entra naquele gás né? Poxa vida, tudo que eu não gostava, eu vou fazer de tudo pra não acontecer! (risos) Né?”* Existem outras realidades, em que o formador vai se aproximar daquilo que o escritor do texto/documento queria controlar e vai ter casos em que o formador vai se distanciar. No caso do foco na prática, tanto há sentidos de formação para instrumentalizar a prática como sentidos de formação que, ao menos da parte da formadora, reconhecem que essa prática não é nunca genérica. Cito essas questões, mas considero ter abordado, especialmente, uma série de contradições e ambiguidades que estão em curso na política estadual de educação/formação. Assim sendo, apesar de todas as tentativas de controle sobre a interpretação e atuação de formadores e docentes, esse controle não é e nunca será completo. Hipátia continua,

*Eu sou um pouco avessa a tudo que engessa, eu não, eu não gosto, porque eu acho que quando você engessa demais alguma coisa, você tá escondendo outra, não é escondendo, você tá deixando de ver, você acaba que tolhindo caminho, tô mostrando um caminho só, mas e todos os outros caminhos que eu tenho? Será que eu não vou ter nem a chance de conhecer esses outros caminhos? Né? Eu particularmente, sou contrária a esse engessamento. Mas, é novo né? Então, pode ser que eu mude de ideia para frente quando eu conhecer um pouco mais. (risos)*

Vale repetir essa reflexão, porque esse movimento de mudanças no ensino, o estado de Mato Grosso também está promovendo as suas mudanças na educação. No ano letivo de 2022 a Secretaria de Educação não permitiu que fossem utilizados/distribuídos os livros didáticos enviados pelo governo federal (MEC), deixando as escolas abarrotadas de materias. A proposta da Secretaria é do envio/uso de apostilas, chamadas de “Material Estruturado”, que, segundo o secretário Alan Porto, vai passar a promover a equidade entre ensino público e privado. Hipátia também se reportou à formação que ela realiza como uma formação bastante estruturada. A Somos Educação tem fornecido o esse material para as escolas estaduais juntamente com a FGV. São apostilas, avaliações, material digital, simulados, etc., tudo elaborado por essas empresas, enquanto professores e alunos são compelidos a utilizar esse material, assim como os formadores. O discurso é de que o material de empresas privadas (apostilado) é um dos melhores do Brasil, substituindo o material fornecido pelo governo federal (material escolhido entre os docentes e que passava pelo crivo de um programa em que participavam professores pesquisadores) faz parte da justificativa do governo em gastar

R\$ 549 milhões<sup>24</sup> na sua compra.

As mudanças ocorridas na política educacional do Estado de Mato Grosso afirmam sentidos restritos de conhecimento e de escola com a reformulação do CEFAPRO em instância administrativa, voltada para o gerenciamento da implantação, o monitoramento e a avaliação da política educacional da educação básica, doravante denominadas Diretorias Regionais de Educação (DRE), como já dito, que passam a ter, conforme art. 1, da Lei nº 11.668/2022, uma missão e competências:

Parágrafo único. As Diretorias Regionais de Educação são estruturas organizacionais que atuarão em instância intermediária, subordinadas à SEDUC, cuja missão é gerir a implantação, o monitoramento e a avaliação da política educacional da educação básica, nas unidades escolares jurisdicionadas, assegurando o acesso, a permanência e a aprendizagem dos estudantes, competindo-lhes:

I - garantir o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem de acordo com as políticas educacionais estaduais e nacionais;

II - garantir o desenvolvimento da política de formação dos profissionais da educação no âmbito da rede estadual e das redes municipais parceiras;

III - executar os processos de gestão administrativa, financeira, patrimonial e de gestão de pessoas descentralizados pela Secretaria de Estado de Educação;

IV - acompanhar os processos de execução das políticas educacionais, políticas de formação e de gestão, prestando suporte presencial e remoto às unidades de ensino;

V - sugerir alterações nas políticas educacionais, de formação e de gestão, objetivando sempre a melhoria e o avanço da qualidade da educação;

VI - monitorar e consolidar os dados referentes aos indicadores de aprendizagem e o desempenho escolar das escolas no âmbito de sua circunscrição;

VII - promover, apoiar e acompanhar o processo de implantação do regime de colaboração com os municípios. (MATO GROSSO, 2022b)

Essas mudanças se deram através do Decreto nº 823, de 15 de fevereiro de 2021 (MATO GROSSO, 2021), que cria as Diretorias que, no mês de março do mesmo ano, já deram início à formação continuada junto aos professores de Língua Portuguesa e Matemática do ensino médio, no formato *on-line*. Os encontros de formação continuada com todos os professores, a princípio, foram quinzenais e com atividades assíncronas a serem realizadas pelos professores e entregues à DRE para complemento da carga horária. Já no ano de 2022, o Decreto nº 1.293, de 15 de fevereiro de 2022 (MATO GROSSO, 2022a), regulamentou a Lei nº 11.668, de 11 de janeiro de 2022 (MATO GROSSO, 2022b), que instituiu as Diretorias Regionais de Educação - DREs no âmbito da SEDUC, vinculando os Núcleos Regionais de Educação (NRE) às DREs. Por exemplo, à Diretoria Regional de Educação de Rondonópolis

<sup>24</sup> <http://www3.seduc.mt.gov.br/-/18865697-apostilas-do-sistema-estruturado-comecam-a-ser-entregues-a-partir-da-proxima-semana-para-as-escolas-estaduais>. Acesso em: 10/2022

está vinculado o Núcleo Regional de Educação de Alto Araguaia.

Em 2022, o governo do Estado comprou e distribuiu para todas as escolas estaduais um material apostilado elaborado pelo Sistema Maxi de Educação<sup>25</sup>, que faz parte do conglomerado Somos Educação<sup>26</sup>. O Sistema Estruturado de Ensino, como é chamado, consiste na aquisição de um pacote de medidas educacionais (compra de apostilas, plataforma digital, aplicativo, formação profissional e avaliações), e seu material está sendo utilizado pelos docentes e sendo monitorado pelos formadores das DRE's. Os formadores têm ido as escolas para conversar com os professores sobre a utilização desse material e os docentes fazem, quinzenalmente, roteiros que são enviados para os coordenadores pedagógicos que, por sua vez, encaminham para a sua DRE. Esse monitoramento é justificado, por eles, para melhoria dos próximos materiais.

As apostilas foram entregues quase 1 (um) mês após o início do ano letivo, e somente para os alunos. Os professores receberam um endereço eletrônico para acessar o material de maneira *on-line*, não sendo disponibilizado material físico para os docentes e nem permitido o uso das apostilas que sobraram. Sem querer promover uma análise desse material, farei simplesmente alguns apontamentos: no Manual do Professor apresenta uma sugestão da quantidade de aulas que o professor irá precisar para trabalhar todo o material da apostila; esse número de aulas não condiz com a realidade da escola, os exercícios propostos, em sua maioria, são questões de vestibulares ou do ENEM, não sendo contextualizados ou seguindo a proposta da explicação apresentada anteriormente.

Somente a partir do segundo bimestre, alguns docentes receberam o material físico, mas a SEDUC não os enviou de acordo com a quantidade de professores de cada escola. Os formadores das DREs têm feito o monitoramento junto aos professores para saber como tem sido o uso desse material em sala. Os docentes não escolheram o material, não puderam trocar a ordem dos conteúdos, tiveram o acesso ao material dificultado, “ O sistema é encapsulado e retira a autonomia pedagógica dos professores, rompe com o Projeto Político Pedagógico da escola, fragmenta o direito ao conhecimento integral dos estudantes”<sup>27</sup>

Sendo assim, está sendo consolidado na rede estadual o modelo tradicional de formação continuada, em que a teoria é separada da prática e o currículo é normativo e voltado para as disciplinas, como entende Garcia (1999). Embora seja cobrada a inovação da escola, dos professores, na política de formação o currículo normativo é ponto de partida e o

---

<sup>25</sup> <https://sistemamaxi.com.br/> Acesso em: 03/2022

<sup>26</sup> <https://www.somoseduacao.com.br/> Acesso em: 03/2022

<sup>27</sup> [www.sintep.org.br/sintep/utuli](http://www.sintep.org.br/sintep/utuli) Acesso em: 04/2022

ponto de chegada e o que torna a tarefa do formador de professores também muito pesada. Dentro dessa lógica dos índices de desempenho, com tarefas prontas para serem executadas pela equipe de gestão da SEDUC a partir do que as consultorias determinam, do formador com os professores a partir do que a SEDUC determina e dos professores com os alunos a partir do que a formação negocia com eles, fica difícil fugir do controle, mas a diferença sempre aparece.

Considero importante destacar, por último, como a atuação de Hipátia como formadora neste contexto a leva a responder pela formação sempre justificando o que é possível pensar e fazer quando há uma política de resultados e o que é uma realidade mais ampla em se tratando da escola, da sala de aula e da própria formação. Assim, o contexto de controle, de educação significada hegemonicamente como o que pode ser mensurado produz um tipo específico de sujeito político na cena educativa estadual: o formador de professores para uma educação mensurável. Hipátia não se furta a essa reflexão e chega a problematizá-la, mas também atua neste processo por meio de uma ideia de conhecimento básico que não poderia deixar de ser garantido aos alunos. Por isso, esse tipo de formação (e de formador) é avaliado, nessas circunstâncias, não apenas como bom, mas como necessário e produtivo, se comparado com a formação de outros tempos.

Para finalizar, trago uma reflexão: é importante continuar problematizando o que essas políticas reformistas tem nos feito fazer, mas sobretudo, é fundamental problematizar o que elas fazem de nós.



## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa de mestrado procurei apresentar reflexões e problematizações acerca das políticas educacionais e os efeitos que elas causam na vida e no trabalho dos docentes, em especial dos docentes de Matemática que estão atuando como formadores na rede estadual de ensino de Mato Grosso. Não apresento um resultado final no sentido de que as considerações finais da dissertação devessem dar conta de avaliar a totalidade da política; também não faço isso porque esta pesquisa não é uma investigação de aplicação de resultados, pois se caracteriza como uma possibilidade de problematizar a realidade local. Além disso, a política está em constante mudança e assim as identificações do formador também têm passado por transformações.

Portanto, como o **objetivo** a pesquisa buscou compreender como os sentidos de formação continuada produzidos na política educacional subjetivam o professor formador que atua na DRE – polo de Rondonópolis na área de Matemática, com professores do Ensino Médio. Como **objetivos específicos**, propus: 1. identificar as características da formação continuada dos professores de Matemática e 2. analisar as lógicas que orientam a política de formação de professores de Matemática do Ensino Médio na rede estadual de ensino de Mato Grosso. Espero que com essa pesquisa possa instigar os leitores a refletir sobre essas mudanças em curso, as implicações políticas por trás dos benefícios que promete, se irá ser capaz de promover tudo o que traz em seus textos, sobre o que irá acontecer com os docentes e formadores., o que significa a lógico-pública privada em curso e a reformulação da formação continuada para o trabalho docente, nossa carreira, a função da escola, dentre outras questões.

Coloco algumas dessas reflexões aqui, porque, sem dúvida, há um campo aberto para novas investigações, até para a continuidade desta pesquisa, que precisa ser explorado. Isso porque, pelo que pude discutir ao revisar a produção da formação de professores e me debruçar sobre os documentos e as falas da formadora, os centros de formação continuada e seus formadores estão sendo esmagados e convertidos em outra coisa, caracterizada por uma perspectiva técnica e neoliberal; a formação está sendo moldada por uma lógica dos números, como se a qualidade do ensino se resumisse unicamente aos números que as avaliações externas mostram ao comparar desempenhos em testes padronizados. Uma política violenta e que se move para o fracasso, pois impede que sentidos outros de educação apareçam na formação e nas salas de aula, por tomar como solução aquilo mesmo o que causa muitos dos

problemas educacionais, que é a lógica idealizada de sujeito a ser formado, seja o aluno seja o professor. Formação continuada e formadores são para promover o estudo, a reflexão dos pares e não para o controle do conhecimento escolar e o monitoramento, como está ocorrendo. Formação e formadores podem abrir a discussão sobre a função social da escola e não o seu papel para o mercado. Com o desenvolvimento da pesquisa, pude compreender um pouco melhor este problema de redução da escola à formação técnica e como ele atinge os formadores, os professores, as escolas, os sentidos de educação com o avanço das políticas de currículo comum. Neste sentido, entendo que o trabalho com a matemática nas escolas se distancia das discussões do campo da Educação Matemática, para o qual a formação continuada dos professores constitui um processo complexo, multifacetado, baseado em práticas coletivas de pensar a educação para além da racionalidade da mera transmissão de conteúdos, quando o texto oficial da política é repetido; mas, tais discussões aparecem quando a lógica de controle de resultados dos textos normativos é questionada.

É importante pensar as contingências, como afirmei na Introdução, que tornam possível a atual reformulação do CEFAPRO para DRE, como o fato de a Política de Formação de 2010 ter sido regulamentada mas não instituída em forma de lei como foi feito agora nas DREs. É possível avaliar que a não instituição do documento elaborado na época já contava com a resistência a uma formação crítica dentro da própria SEDUC-MT, pois pouco tempo depois, em 2013, é desencadeada pelo MEC ações para a construção de uma base curricular comum. Já em 2015 a SEDUC contava com um quadro de superintendentes que trabalhou para a elaboração de referências curriculares que atendesse a primeira versão da BNCC no país nos planejamentos das aulas. Portanto, a mudança de um tipo de formação (coletiva, baseada na escola, entre os pares, dialogada com a universidade, problematizadora do desafio de ensinar etc.) foi sendo descartada e substituída por uma outra estrutura (estruturada) de formação com as DREs.

Problematizar como o professor formador passa a trabalhar neste contexto, sua trajetória pessoal e profissional, considerando, especialmente, como são interpretadas/traduzidas as políticas educacionais vigentes, então, passa por buscar entender que vai se produzindo no país e em Mato Grosso sentidos hegemônicos de currículo como base comum, de educação padronizada como a que tem melhor qualidade. Também é contingente o fato de que a maioria das escolas tem conjuntos distintos de culturas profissionais, perspectivas e atitudes no tempo que levam as escolas a responderem de forma particular às tentativas de padronização do currículo escolar e da formação. Como nos lembram alguns dos autores estudados, os professores não recebem a política mas a fazem a

partir do momento que um texto normativo tem que ser lido para ser colocado em prática. Não há uma mera implementação, há interpretação e produção de sentidos não previstos. Isso é a política. A política tem que contar com professores que não são leitores ingênuos.

Considero importante nesta pesquisa, portanto, a posição defendida de que a política não é feita somente em gabinetes ou por meio de textos assinados oficialmente, mas ela existe enquanto está sendo produzida e/ou sendo ressignificada nas escolas e até mesmo pelos seus elaboradores. Assim, defendo com a dissertação que nenhuma política será implementada por completo, pois todo texto está sujeito a interpretação/tradução de quem as lê, comunica ou tenta regular.

Também busquei demonstrar que as avaliações em larga escala, gerando índices para as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, tentam justificar mudanças no currículo e nas práticas docentes que não condizem com os desejos de mudança dos professores ou das lutas históricas da categoria através do SINTEP-MT ou, ainda, dos pesquisadores que trabalham com formação de professores, no Brasil e em outros países, há mais de 30 anos. O currículo aqui neste estudo foi entendido como uma prática de significação, algo que está em constante movimento, que tem proximidade com a discussão crítica da formação ao tratar os professores como pessoas, coletivos de trabalhadores e ao apontarem para uma função social da escola comprometida com uma sociedade não excludente, democrática. O currículo como prática de significação não é nada parecido com o modelo de currículo proposto pela BNCC e adaptado para o estado de Mato Grosso pela DRC, um currículo amarrado a competências e habilidades, forçando os docentes a trabalharem em função da melhoria de índices. Onde fica o protagonismo estudantil prometido nos textos oficiais? O respeito pelas diferenças? Igualdade? Equidade? Como pode um currículo que se baseia em um ideal de sujeito inalcançável ser realizado? A perspectiva de currículo hegemônica na política, como dizem autores pós-estruturais, apaga os sujeitos reais, impede que, de fato, ele entre na escola.

Além disso, se o desenvolvimento profissional docente e a análise dos processos do aprender a ensinar têm motivado os investigadores educacionais nas últimas décadas investigarem escolas e a formação, como um esforço para ajudar escolas e professores, as lógicas políticas hegemônicas responsabilizam a escola e os docentes pelo fracasso escolar para comercializar as mudanças que julga necessárias. Ainda que essas lógicas sejam explícitas e sustentadas como as melhores para a reforma, a justificativa para essas mudanças não condizem nem mesmo com as finalidades, quando, por exemplo, promete-se suprir carências deixadas pela formação inicial, melhorar o desenvolvimento profissional, promover a formação humana dos alunos. Educar como ato político está virando educar para o saber

fazer, tanto na formação inicial e continuada dos professores quanto na formação dos alunos na escola. A dimensão do saber fazer profissional é importante, mas é desastrosa quando bloqueia um entendimento crítico da educação como ato político. Por isso, é preciso ressaltar que tais melhorias não dependem do trabalho técnico, mas de uma ampliação da compreensão política da educação.

Muito me preocupam, pensando em meus pares em relação a este estudo, as falas de docentes que concordam e apoiam as mudanças propostas por essas políticas, tanto para o currículo da formação, quanto para o currículo da escola. Políticas prescritivas, reducionistas e que buscam cada vez mais aproximar o privado da educação, que investem na privatização do material didático, apostam no silenciamento da escola. Quando o que e como o professor vai ensinar chega definido para a escola por outras pessoas, os motivos de um currículo como *currere* desaparecem, se tornam menos importante do que alcançar índices de desempenho elevados. Não podemos permitir que serviços (funcionários do apoio e/ou técnicos) e até mesmo a formação continuada ofertada pelo estado também passem para o setor privado, assim como estamos vendo acontecer com a formação, pois isso representa o desmonte da educação e da escola públicas. Nos últimos dois anos a Fundação Getúlio Vargas faz parte do setor de formação, promovendo material para as formações, mas, ainda com docentes da rede na função de formador. Porém, nada garante que essas formações não sejam tercerizadas nos próximos anos.

Infelizmente a educação tem se tornado um negócio muito lucrativo por sinal, pois a compra de material apostilado pode custar muito dinheiro público sendo transferido para o setor privado. O MEC já fornecia livros didáticos que o próprio corpo docente escolhia entre os pares, dentre os disponíveis pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Em 2022, estes foram entregues nas escolas e deixados de lado, como eu disse, e os professores foram proibidos de utilizar os livros em sala de aula e obrigados a trabalhar com as apostilas do material estruturado. Só por isso já é possível constatar como estão lidando com o dinheiro público, tanto o MEC quanto secretarias de educação.

Investimentos na carreira docente, melhoria salarial, melhoria nas condições de trabalho dos professores não fazem parte das políticas atuais. Essas políticas têm promovido a busca pelo controle do conhecimento, a culpabilização docente pelos problemas da educação, o aumento da burocracia e trabalho docente, mudanças nos sentidos do que vem ser a escola e o que é ser professor.

Considerando as problematizações já feitas, penso que resistir é um ato cotidiano de reinvenção de formas de fazer política, tentando desconstruir tanto a ideia de horror quanto a

ideia de salvação com as quais estamos sendo subjetivados, como avalia parte da discussão curricular pós-estrutural. Baseando-me na noção de currículo como prática de significação, entendo que não é possível o total controle e a normatividade propostas pelo currículo universal e único, como na política educacional de Mato Grosso, sem que se pague um preço alto por isso, como as pressões de trabalho e prestação de contas, ensinar em escolas abarrotadas, a perda do sentido coletivo do projeto de escola pública, de educação e de formação etc. O conceito de comum não cabe como padrão na sociedade em que vivemos; o processo de interpretação da cultura e do conhecimento como negociações de sentido não acontece para todos de forma igual em uma sociedade que o acesso à escola ainda é disputado com a necessidade de ter que trabalhar para ajudar na família ou se sustentar, também com as próprias políticas educacionais homogeneizadoras, que não se interessam pela vida concreta dos estudantes.

Pelo que tenho estudado, a BNCC do Ensino Médio tem uma ideia homogeneizante dos sujeitos e de que na escola não se produz conhecimentos. Quando ela propõe, por essa via, mudanças de organização curricular e desconsidera que isso implica em modificar identidades docentes, me posiciono contrária a proposta de currículo comum, pois pressupor um conjunto de conteúdos essenciais a serem ensinados e aprendidos sem considerar a tradução, impor uma leitura única para os alunos e professores do que é conhecimento não significa mudar a educação, mas reduzi-la a uma atividade técnica.

É nessa perspectiva que busquei demonstrar, através desta pesquisa, que as atuais políticas curriculares propostas não atendem o que prometem: o respeito pela diferença, a liberdade docente para trabalhar de acordo com as necessidades locais, entre outros, e modo que ele, como profissional irá pensar, discutir e intervir. O controle em curso subverte o professor e o professor formadores como aplicadores de propostas pré-fabricadas de ensino.

Por fim, as “crises educacionais” sempre irão aparecer quando o Estado julgar necessárias mudanças, sempre que a lógica da mudança educativa estiver associada a tentar alcançar a totalidade do controle sobre a ação da escola e o que nela se produz. A escola é vida que escapa a um controle total e pode ser assim pensada como uma estratégia de reverter, ao longo tempo, sua coisificação e comercialização. Ao mesmo tempo, é preciso continuar a traduzir e produzir políticas mais adequadas afinadas a nossos ideais educativos que não podem ser determinados antes que os atores que atuam na escola se encontrem para fazer a educação, ou seja, que não reduzam o educar à homogeneidade e à qualidade da educação aos números. Diria que isso é possível porque nossas subjetividades políticas não estão fechadas. Há sinais de uma formação e de uma atuação docente muito mais significativa borbulhando

nas escolas e na formação e há o amanhã, não para ser aplicado mas para ser inventado.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Rosely Santos de. **Políticas de currículo para a educação infantil em Rondonópolis (MT):** disputas discursivas pela fixação de uma identidade para o professor. 2017. Dissertação (Mestrado em Mestrado em Educação/PPGEdu) - Universidade Federal de Mato Grosso.
- APPADURAI, Arjun. **Dimensões culturais da globalização:** a modernidade sem peias. Lisboa: Teorema. 1996.
- ARROYO, Miguel Gonzáles. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. *Educação & Sociedade*, ano XX, n. 68, Dez., 1999. p. 143-162.
- BALDAN, Merilin; CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da. **Povoando subjetividades na “nova” política para a formação de professores no Brasil:** uma discussão acerca das competências. *Série-Estudos*, Campo Grande, MS, v. 25, n. 55, p. 51-71, set./dez. 2020.
- BALL, Stephen J., MAGUIRE, Meg., BRAUN Annette. **Como as escolas fazem as políticas.** Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2016.
- BIANCHINI, Barbara Lutaif; LIMA, Gabriel Loureiro de; GOMES, Eloiza. **Formação de Professor: reflexões da educação matemática no ensino superior.** *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 44, n. 1, e77732, 2019.
- BICUDO, M. A. V. **Pesquisa em Educação Matemática.** *Pro-Posições*, Campinas, v. 4, p. 18–23, mar.1993.
- BICUDO, M. A. V.. **Concepção de Forma/ação de professores e possibilidades investigativas.** *MATHEMATICS TEACHING RESEARCH JOURNAL*, v. 15, p. 95-107, 2020.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BORGES, Veronica de Oliveira; **Espectros da profissionalização docente nas políticas de currículo:** um self para o futuro professor. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ, Faculdade de Educação, 2015.
- BRASIL. **Lei nº 13.415 de 20 de dezembro de 1996.** Ministério da Educação/MEC, 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm). Acessado em: 08/05/2021.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 02 de 20 de dezembro de 2019.** Ministério da Educação/MEC, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acessado em: 08/05/2021.
- COSTA; **A interlocução do povo da geografia na produção da BNCC.** *Anais do X Fórum Nacional NEPEG de Formação de Professores de Geografia – número 4*, 2020. ISSN 2675-1224. Disponível em: <http://nepeg.com/newnepeg/wp-content/uploads/2017/02/4-2010133-A->

interlocu%C3%A7%C3%A3o-do-povo-da-geografia-na-produ%C3%A7%C3%A3o-da-BNCC.pdf. Acesso em: 03/2021.

COSTAS, Fabiane Adela Tonetto; FERREIRA, Liliana Soares. **Sentido, significado e mediação em Vygotsky:** implicações para a constituição do processo de leitura. Revista Iberoamericana de Educación, Nº 55 Janeiro-Abril, 2011.

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

CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da; GARSKE, Lindalva Maria Novaes. **Sentidos de formação continuada de professores para o CEFAPRO em Mato Grosso:** a performatividade como a (boa) qualidade da educação. Educação Unisinos 22(1):26-34, janeiro-março 2018.

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

CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da; **Política curricular de ciclos como o nome da democracia:** o caso de Rondonópolis (MT). Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, 2015. 237f.

DELORS, Jacques (coord.). **Educação: um tesouro a descobrir:** Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Tradução de José Carlos Eufrázio. São Paulo: Cortez Editora. Brasília: Unesco, 1998.

D'AMBRÓSIO, Beatriz S.. **Formação de professores de matemática para o século XXI:** o Grande Desafio. Pro-Posições, Vol. 4, Nº. 1 [10], p. 35-41, março de 1993.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Educação matemática:** Da teoria à prática. 23º Ed. – Campinas, SP: Papyrus, 2012- (Coleção Perspectivas em Educação Matemática).

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Etnomatemática, justiça social e sustentabilidade.** ESTUDOS AVANÇADOS 32 (94), set-dez, 2018.

FERREIRA, Fábio Alves. **Para entender a Teoria do Discurso de Ernesto Laclau.** Revista Espaço Acadêmico, nº 127, dez 2011.

FERREIRA, Emilia Barra, SOARES, Adriana Benevides, LIMA, Josefino Cabral. **O resgate das demonstrações: uma contribuição da Informática à formação do professor de Matemática:** Informática e demonstrações na formação do professor de Matemática. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), Volume 12 Número 2 Julho/Dezembro de 2008, 381-389.

FERREIRA, Patrícia de Faria; FONSECA, Márcia Souza. **A cultura da performatividade na organização do trabalho pedagógico: a formação matemática nos cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic).** Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de



Janeiro, v.25, n. 97, p. 809-830, out/dez. 2017.

FIorentini, Dario. **Alguns modos de ver e conceber o ensino da matemática no Brasil.** Revista Zetetiké. Ano 3 – nº 4, p. 01-16, 1995.

FIorentini, Dario. **Rumos da pesquisa brasileira em Educação Matemática: O Caso da Produção Científica em Cursos de Pós-Graduação.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Faculdade de Educação, 1994.

FORQUIN, Jean-Claude. Currículo e cultura. In: FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GAMA, Renata Prenstteter; FIorentini, Dario. **Formação continuada em grupos colaborativos: professores de matemática iniciantes e as aprendizagens da prática profissional.** Educ. Matem. Pesq., São Paulo, v.11, n.2, pp.441-461, 2009.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: Para uma mudança educativa.** Portugal: Porto Editora, 1999.

GIROUX, Henry. Praticando estudos culturais nas faculdades de educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas na sala de aula.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 83-100.

GOBATTO, Márcia Regina. **Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso: um olhar sobre a área das ciências da natureza.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Cuiabá, 2012.

GOBATTO, Márcia Regina; BERALDO, Tania Maria. **A construção do Centro de Formação e Atualização dos profissionais da Educação Básica de Mato Grosso como Política de Estado.** Educação em Perspectiva, Viçosa, v. 5, n.1, p. 30-47, jan./jun. 2014.

GOIS, Eudes Arrais. **Sentidos de educação e educação matemática em disputa na política curricular em Mato Grosso: Os professores de matemática e seus discursos.** Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, MT, 2020. 161 f.

GRANDO, Regina Célia; NACARATO, Adair Mendes. **Educadoras da infância pesquisando e refletindo sobre a própria prática em matemática.** Educar, Curitiba, n. 30, p. 211-234, 2007. Editora UFPR.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: forma-se para a mudança e incerteza.** 3. Ed. São Paulo, Cortez, 2002. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 77)

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências.** São Paulo: Cortez, 2009.

JAVARONI, Sueli Liberatti; ZAMPIERI, Maria Teresa. **O Uso das TIC nas Práticas dos Professores de Matemática da Rede Básica de Ensino: o projeto Mapeamento e seus**

desdobramentos. *Bolema*, Rio Claro (SP), v. 29, n. 53, p. 998-1022, dez. 2015.

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

LOPES, Alice C. **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.

LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011. Apoio: Faperj.

LOPES, Alice Casimiro. **A teoria da atuação de Stephen Ball: E se a Noção de Discurso Fosse Outra?** *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*. Vol. 24, Nº. 25, 2016. ISSN 1068-2341.

LOPES, Alice Casimiro. **Por um currículo sem fundamentos**. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v.21, n.45, p. 445-466, mai./ago. 2015.

LOPES, Alice Casimiro. **Teorias Pós-críticas, política e currículo**. *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 39, 2013, 7-23.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth Fernandes. **Apresentação: Uma alternativa às políticas curriculares centralizadas**. *Roteiro*, Joaçaba, v. 46, jan./dez. 2021, E-ISSN 2177-6059.

LOPES, Anemari Roesler Luersen Vieira; TREVISOL, Maria Teresa Ceron; CORCETTI, Maria Lucinda. **Formação de futuros professores de matemática: uma experiência com ações pedagógicas não formais**. *Ciência & Educação*, v. 18, n. 3, p. 703-720, 2012.

LOPES, Celi Espasandin; D'AMBROSIO, Beatriz Silvia; CORRÊA, Solange Aparecida. **A Insubordinação Criativa em Educação Matemática Promove a Ética e a Solidariedade**. *Zetetiké*, Campinas, SP, v.24, n.3, set./dez.2016, p.287-300.

LOSANO, Ana Leticia; FIORENTINI, Dario. **Identidade e agência profissional de um professor de matemática na interface dos mundos da escola e do mestrado profissional**. *Bolema*, Rio Claro (SP), v. 35, n. 71, p. 1217-1245, dez. 2021.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1986.

MACEDO, Elizabeth. **Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural**. *Revista Brasileira de Educação*. V. 11 n. 32 maio/ago. p.285-296, 2006.

MACEDO, Elizabeth. **Currículo, Identidade e diferença: articulações em torno das novas diretrizes curriculares nacionais para a educação básica**. Projeto de Pesquisa, 2014.

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.

MAINARDES, Jefferson. **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.

MARCELO, Carlos. **Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro.** Revista de ciências da educação. n.º 8 jan/abr 2009. ISSN 1646-4990.

MATHIAS, Carmen Vieira; DOERING, Luisa Rodríguez; RIPOLL, Cydara Cavedon. **Uma Reflexão de Professores sobre Demonstrações Relativas à Irrracionalidade de  $\sqrt{2}$ .** Bolema, Rio Claro (SP), v. 34, n. 67, p. 719-739, ago. 2020.

MATO GROSSO. **Decreto Estadual nº 2.007/1997.** Dispõe sobre a criação de Centros de Formação e Avaliação do Professor. Cuiabá: Seduc, 1997.

MATO GROSSO. **Decreto nº 1.293.** Regulamenta a Lei nº 11.668, de 11 de janeiro de 2022, que institui as Diretorias Regionais de Educação - DREs no âmbito da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso - SEDUC e dá outras providências. Cuiabá: Seduc, 2022b.

MATO GROSSO. **Decreto nº 2.116/98-SEDUC/MT.** Dispõe sobre a criação dos Núcleos de Tecnologia Educacional (NTEs). Cuiabá: Seduc, 1998.

MATO GROSSO. **Documento de Referência Curricular para Mato Grosso: Concepções para a Educação Básica.** Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Cuiabá: Seduc, 2021.

MATO GROSSO. **Lei Complementar nº 50/MT/1998.** Dispõe sobre a Carreira dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso. Cuiabá: Seduc, 1998.

MATO GROSSO. **Lei nº 11.668/2022.** Institui as Diretorias Regionais de Educação - DREs no âmbito da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso - SEDUC e dá outras providências. Cuiabá, Assembleia Legislativa do Estado de Mato Grosso, 2022a.

MATO GROSSO. **Lei nº 8.405.** Dispõe sobre a estrutura administrativa e pedagógica dos Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso - CEFAPROS/MT e dá outras providências. Cuiabá: Seduc, 2005.

MATO GROSSO. **Política de formação dos profissionais da educação básica.** Secretaria de Estado de Educação. Cuiabá: Seduc, 2010.

MATO GROSSO. **Portaria nº 02/98-SEDUC/MT.** Dispõe sobre a estrutura administrativa e pedagógica dos centros, estabeleceu que o Centro de Formação fosse constituído por: um diretor, um coordenador pedagógico, um secretário, um assistente de administração e o quadro de docentes (professores-formadores), por meio de um processo seletivo interno à rede. Cuiabá: Seduc, 1998.

MATO GROSSO. **Portaria Nº 161/2016/GS/SEDUC/MT.** Dispõe sobre a instituição do Projeto de Estudos e Intervenção Pedagógica (PEIP), o Projeto de Formação Contínua dos Profissionais Técnicos e Apoio Administrativos Educacionais (PROFTAAE) e cria o Núcleo de Desenvolvimento Profissional na Escola (NDPE) e dá outras orientações. Cuiabá: Seduc, 2016.

MATO GROSSO. **Resolução nº 003/2016.** Institui e aprova o Regimento Interno do Conselho de Previdência do Regime Próprio de Previdência Social do Estado de Mato Grosso - RPPS/MT. Disponível em:

<http://www.mtprev.mt.gov.br/documents/5342163/12667241/03.+RESOLU%C3%87%C3%83O+N%C2%BA+003+2016/9fac3b1c-1115-9da6-affc-c678ac6b5066?version=1.0>. (Acesso

em 10/01/2021).

MATO GROSSOa. **Arquitetura e flexibilização do currículo.** In: **Versão preliminar do Documento de Referência Curricular para Mato Grosso:** Ensino médio. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Cuiabá: Seduc, 2019. Disponível em: <https://sites.google.com/view/novo-ensino-medio-mt/vers%C3%A3o-preliminar-drc-mt-em> (Acesso em 10/01/2021).

MATO GROSSOb. **Matemática e suas tecnologias:** Ensino Médio. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Cuiabá: Seduc, 2021. Disponível em: <https://sites.google.com/view/novo-ensino-medio-mt/2%C2%AA-vers%C3%A3o-preliminar-drc-mt-em?authuser=0> (Acesso em 04/01/2021)

MATO GROSSOc. **Decreto nº 823.** Dispõe sobre a criação e estruturação das Regionais de Educação no âmbito da Secretaria de Estado de Educação - SEDUC e o processo de transição administrativa, e dá outras providências. Cuiabá: Seduc, 2021.

MATO GROSSOd. **Nova estrutura da Seduc cria Diretorias Regionais de Ensino.** Disponível em: <http://www3.seduc.mt.gov.br/-/16482560-nova-estrutura-da-seduc-cria-diretorias-regionais-de-ensino-entenda>. (Acesso em: 20/05/2021).

MEC. **Plano Nacional de Educação.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. (Acesso em: 09/2022).

MEC. **Proposta de novas normas para a formação do professor avança.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/bnc-professor>. (Acesso em: 07/2021).

MELILLO, Kelly Maria de C. F. A. de Lima; GOMES, Maria Laura Magalhães. **Maria do Carmo Vila and Mathematics Education in Minas Gerais (1970-1995).** *Bolema*, Rio Claro (SP), v. 35, n. 69, p. 242-262, abr. 2021.

MIGUEL, Antonio; GARNICA, Antonio Vicente Marafioti; IGLIORI, Sonia Barbosa Camargo; DAMBRÓSIO, Ubiratan. **A educação matemática:** breve histórico, ações implementadas e questões sobre sua disciplinarização. *Revista Brasileira de Educação*, Set /Out /Nov /Dez 2004.

MILLER, Janet L.. **Autobiografia e a necessária incompletude das histórias de professores.** *Roteiro*, Joaçaba, v. 46, jan./dez. 2021.

MILLER, Janet L.. **Teorização do currículo com antídoto contra/na cultura da testagem.** *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 03 out./dez. 2014.

MILLER, Janet L.; MACEDO, Elizabeth. **Políticas públicas de currículo:** autobiografia e sujeito relacional. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 13, n. 3, p. 948-965, set./dez. 2018.

MOREIRA, Antônio Flávio. **Parâmetros curriculares nacionais: críticas e alternativas.** IN: SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILLI, Pablo. *Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo.* CNTE, 1996.

MOREIRA, Plínio Cavalcanti; DAVID, Maria Manuela Martins Soares. **O conhecimento matemático do professor:** formação e prática docente na escola básica. *Revista Brasileira de Educação*, Jan /Fev /Mar /Abr 2005.

MOUFFE, Chantal. **Democracia, cidadania e a questão do pluralismo**. Revista Política e Sociedade, N° 03 – outubro de 2003, p.10-26.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa-Portugal: Educa, 2002.

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.

OLIVEIRA, Gustavo Gilson; OLIVEIRA, Anna Luiza; MESQUITA, Rui Gomes de. **A Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe e a Pesquisa em Educação**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1327-1349, out./dez. 2013.

OLIVEIRA, Marcia Betania de. **Regime de colaboração e formação docente: práticas discursivas na produção política ProBNCC/RN**. Roteiro, Joaçaba, v. 46, jan./dez. 2021 | e23863 | E-ISSN 2177-6059.

OLIVEIRA, Sílvia Matsuoka de. **A formação de professores formadores do Cefapro-MT: desenvolvimento e identidade profissional**. Tese (doutorado). Doutorado em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2015.

PASSOS, Cármen Lúcia Brancaglioni; NACARATO, Adair Mendes. **Trajetória e perspectivas para o ensino de Matemática nos anos iniciais**. ESTUDOS AVANÇADOS 32 (94), 2018.

PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PINAR, William. **Estudos curriculares: ensaios selecionados**. Seleção, organização e revisão técnica Alice Casimiro Lopes, Elisabeth Macedo. São Paulo: Cortez, 2016.

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.

PIZZOLATTO, Cristiane; PONTAROLO, Edilson; BERNARTT, Maria de Lurdes. **A educação matemática crítica na formação do cidadão para sua emancipação social**. Revista de Educação, Ciência e Cultura, Canoas, v. 25, n. 1, 303-314, março, 2020.

PUCETTI, Silvana. **Formação de professores e o ensino da matemática no Brasil nos séculos XX e XXI**. Cadernos de Educação, v.15, n. 30, jan.-jun. 2016.

REZENDE, Flávia; LOPES, Arilise Moraes de Almeida; EGG, Jeanine Maria. **Identificação de problemas do currículo, do ensino e da aprendizagem de física e de matemática a partir do discurso de professores**. *Ciência & Educação*, v. 10, n. 2, p. 185-196, 2004.

ROCHA, Simone Albuquerque da. **Formação de professores em Mato Grosso: trajetória de três décadas (1987-2007)**. Cuiabá: EdUFMT, 2010.

RODRIGUES, Carla Gonçalves; KRÜGER, Verno; SOARES, Alessandro Cury. **Uma hipótese curricular para a formação continuada de professores de ciências e de matemática**. *Ciência & Educação*, v. 16, n. 2, p. 415-426, 2010.

SANDES, Joana Pereira; MOREIRA Geraldo Eustáquio. **Educação matemática e a formação de professores para uma prática docente significativa**. Revista @mbienteeducação. São Paulo: Universidade Cidade de São Paulo, v. 11, n. 1, p. 99-109 jan./abr. 2018.

SANT'ANA, Claudinei de Camargo; AMARAL, Rúbia Barcelos; BORBA, Marcelo de Carvalho. **O USO DE SOFTWARES NA PRÁTICA PROFISSIONAL DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA**. *Ciência & Educação*, v. 18, n. 3, p. 527-542, 2012.

SANTOS, Geniana Dos ; BORGES, Veronica ; LOPES, Alice Casimiro. **Formação de professores e reformas curriculares: entre projeções e normatividade**. LINHAS CRÍTICAS (ONLINE), v. 25, p. 239-256, 2019.

SILVA, Lilian Aragão da; OLIVEIRA, Andréia Maria Pereira de. **As discussões entre formador e professores no planejamento do ambiente de modelagem matemática**. Bolema, Rio Claro (SP), v. 26, n. 43, p. 1071-1101, ago. 2012.

SÚSSEKIND, Maria L. **Entrevista com William F. Pinar**. Revista Teias v. 14 n. 33, 206-214 (2013): Dossiê Especial.

VALENTE, Wagner Rodrigues. **Positivismo e matemática escolar dos livros didáticos no advento da república**. Cadernos de Pesquisa, nº 109, p. 201-212, março/2000.

ZAIDAN, Samira; *et. al.* **A licenciatura em matemática no brasil em 2019: análises dos projetos dos cursos que se adequaram à Resolução CNE/CP 02/2015**. Brasília, DF: SBEM Nacional, 2021.

ZUFFI, Edna Maura; *et. al.* **Narrativas na Formação do Professor de Matemática: o caso da professora Atíria**. Bolema, Rio Claro (SP), v. 28, n. 49, p. 799-819, ago. 2014.

## APÊNDICE I

### PARTE I – DADOS DE CARACTERIZAÇÃO DA PARTICIPANTE (PROFESSORA FORMADORA)

#### **IDENTIFICAÇÃO**

- 1) Nome:
- 2) Data de Nascimento:
- 3) Identidade de Gênero: ( ) Feminino ( ) Masculino ( ) Transgênero
- 4) Pertencimento étnico-racial: ( ) Branco ( ) Preto ( ) Indígena ( ) Pardo ( ) Amarelo

#### **FORMAÇÃO**

- 1) Nível Superior - Curso:
  - a) Ano de conclusão:
  - b) Instituição:
  
- 2) Pós-Graduação:
  - a) Especialização: ( ) SIM ( ) NÃO  
Em:  
Instituição:
  - b) Mestrado: ( ) SIM ( ) NÃO  
Em:  
Instituição:
  - c) Doutorado: ( ) SIM ( ) NÃO  
Em:  
Instituição:

#### **DADOS GERAIS**

##### **Atividades em Escola**

- 1) Há quanto tempo atua como professora em rede(s) de ensino:
  - ( ) Privada por:    anos.
  - ( ) Pública Municipal por:    anos.
  - ( ) Pública Estadual por: anos.
- 2) Regime de trabalho:
  - ( ) Contrato temporário
 Desde:  
( ) Concurso  
Desde:
- 3) Que outras funções já desempenhou na Escola? Por quanto tempo?
- 4) Exerce outra função remunerada? ( ) SIM ( ) NÃO
- 5) Qual:
- 6) Tempo de exercício no magistério:
  - a) No ensino fundamental:
  - b) No ensino médio:

c) No ensino superior:

**Atividades na DRE**

- 1) Atua na DRE a quanto tempo?
- 2) Qual a carga horária de trabalho semanal?

**Sindicatos e Movimentos sociais**

- 1) É filiado em sindicato docente? ( ) SIM ( ) NÃO
- 2) Qual?
- 3) Por qual motivo (é ou não é sindicalizado)?
- 4) Atua na comunidade ou em Movimentos Sociais? ( ) SIM ( ) NÃO
- 5) Se sim, que tipo de atuação?

**Nome fictício**

- 1) Deseja usar um nome fictício? ( ) SIM ( ) NÃO
- 2) Se sim, qual?



## APÊNDICE II

### PARTE II – ROTEIRO PARA A CONVERSA

#### FORMAÇÃO CONTINUADA (CONCEPÇÕES E EXPERIÊNCIAS)

1. Qual a sua concepção de formação Continuada?
2. Como se dá a formação continuada dos professores da rede hoje?
3. Você acredita que esse modelo ofertado será mantido por muito tempo?
4. Sua formação, enquanto formadora, é diferente da oferecida aos demais professores?
5. Na sua visão, para que tem servido a formação realizada hoje?
6. Como você pensa a oferta da formação continuada para os professores de Língua Portuguesa e de Matemática?
7. No seu entendimento, como ficam as demais áreas em relação à formação?
8. Você vê relação entre qualidade da educação e formação continuada?
9. Que peso tem a formação realizada hoje para a prática pedagógica dos professores?
10. O que você faz em termos de sua formação? Investe financeiramente nela?
11. Como você avalia as formações que a SEDUC realiza em relação às necessidades dos professores e da escola?
12. Como você pensa a reformulação da política de formação continuada de professores do CEFAPRO para a nova DRE?

#### AUTONOMIA PARA SELEÇÃO DE TEMAS/ASSUNTOS

1. Como são escolhidos os assuntos/*temas* da formação?
2. Os professores/escolas tem liberdade de sugerir ou escolher assuntos/*temas*?
3. Na sua análise, quais temas/assuntos devem ser mais trabalhados na formação hoje?

#### PLANO DE TRABALHO (METAS, AVALIAÇÃO...)

1. Como são planejados e organizados os encontros formativos?
2. Como se dá a avaliação dos participantes da formação?
3. Vocês trabalham com metas a serem atendidas? Poderia citar algumas?

#### RECURSOS E ESTRUTURA PARA O EXERCÍCIO DA FUNÇÃO

1. Na sua visão, como se dão as condições de trabalho na DRE? E nas escolas?
2. Para você, que papel as políticas educacionais têm desempenhado no que se refere às condições de trabalho na escola?
3. Você vê relação entre qualidade da educação e condições de exercício do magistério na escola? Poderia falar sobre isso?
4. Na sua avaliação, o que seriam condições de trabalho adequadas na escola hoje? E na DRE, para vocês, que estão formadoras?

#### POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

1. Você conhece (leu) os documentos curriculares vigentes, como BNCC e a DRC?
2. Você participou de discussão/estudo desses documentos curriculares na escola ou no sindicato ou em atividades da SEDUC?
3. Como você avalia a política de currículo único no país com a BNCC do Ensino

Médio?

4. Como você avalia o papel do Estado nas políticas educacionais nos últimos anos?
5. Você concorda com a recorrente afirmação nas políticas de que falta qualidade na educação?
6. Você considera que essas políticas interferem no seu modo de ser professora? E de formadora?
7. Para você, o que é qualidade da educação?

## **FECHAMENTO**

- ✓ Gostaria de complementar algum aspecto do que disse até aqui?
- ✓ Assim que a entrevista for transcrita, ela será encaminhada a você para leitura. Você poderá indicar alterações que achar necessárias.
- ✓ Agradecimentos.