Revista da Sociedade Brasileira de Educação Matemática - Regional São Paulo

Políticas curriculares dos cursos de licenciatura em matemática: apagamentos e resistências

Cristiane Klöpsch[1]
Instituto Federal de São Paulo - IFSP

Vinício de Macedo Santos[2]
Universidade de São Paulo - USP

RESUMO

Este artigo apresenta uma breve revisão histórica das legislações educacionais evidenciando como as regulamentações orientaram os currículos das licenciaturas em matemática no decorrer das últimas décadas. Apresentam-se os quatro momentos históricos, resultados parciais da tese de doutorado que estudou as reformulações nos cursos de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal de São Paulo (IFSP). Partindo de uma análise documental, o estudo se propôs a considerar o primeiro como uma etapa de institucionalização dos cursos de licenciatura; o segundo, um momento de ênfase nas discussões pedagógicas e sua inserção nas estruturas curriculares; o terceiro, marcado pela necessidade de articulação entre a teoria e a prática e, por fim, o último, caracterizado pelo direcionamento dos currículos a um processo de superespecialização da formação docente, ou seja, com enfoque nos saberes para a atuação na Educação Básica. Ao contrário de uma formação que valorize a iniciativa e autonomia dos professores dos cursos para tomar decisões e gerir sua prática pedagógica e elaborações dos currículos prescritos, nas regulamentações mais recentes observam-se indicações que contribuem para o enfraquecimento ou apagamento de características essenciais do fazer docente. O resultado dessas indicações, quando somado às condições de precarização do trabalho docente, terão fortes e negativas consequências na atuação dos licenciandos. Na sequência, são apresentados argumentos evidenciando a potência dos contextos locais e de algumas políticas curriculares que, diante das políticas de governo, podem confrontar uma tendência neoliberal que insiste em se instaurar na educação também por meio das regulamentações e contexto de estratégia política. Somada à análise documental são tomadas como referência teórica principal a produção teórica de Stephen Ball e autores da Sociologia da crítica como Boltanski e Thèvenot para compreender as políticas curriculares.
Palavras-chave: Currículo; Licenciatura em Matemática; Ciclo de Políticas.

Curricular policies of Undergraduate Program in Mathematics Education: erasures and resistances

Submetido em: 05/06/2024 **Aceito em:** 13/06/2024 **Publicado em:** 21/06/2024

[1] Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8520-101X. Lattes: http://lattes.cnpq.br/1032848753024302. E-mail: klopsch@alumni.usp.br.
[2] Livre-docente em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7608-874. Lattes: http://lattes.cnpq.br/9347801716291932. E-mail: vms@usp.br.

ABSTRACT

In this article a brief historical review of educational legislation is presented, showing how regulations have guided the curricula of Undergraduate Program in Mathematics Education over the last decades. Four historical moments are presented, partially results of the doctorate thesis that studied the reformulations in Mathematics Degree courses of the Federal Institute of São Paulo (IFSP). Based on a documental analysis, the study aims to consider the first as a stage of institutionalization of the teaching courses; the second as a moment of emphasis on pedagogical discussions and their insertion in the curricular structures; the third marked by the need for articulation between theory and practice and, finally, the last which is characterized by the direction of the curricula to a process of overspecialization of teacher training. In other words, a focus on working knowledge in Basic Education. Instead of a training that values the initiative and autonomy of course teachers to make decisions and manage their pedagogical practice and elaboration of the prescribed curricula, the most recent regulations present indications that contribute to the weakening or erasure of essential characteristics of the teaching practice. The result of these indications, when added to the precarious conditions of teaching profession, will have strong and negative consequences on the performance of the undergraduates. Following this, arguments are presented highlighting the power of local contexts and some curricular policies that, in the face of government policies, can confront a neoliberal tendency that insists on establishing itself in education also through regulations and the context of political strategy. In addition to a documental analysis, the theoretical production of Stephen Ball and authors of the Sociology of Criticism, such as Boltanski and Thèvenot, are used as reference to understand curricular policies.

Keywords: Curriculum; Undergraduate Program in Mathematics Education; Policies Cycle.

Políticas curriculares de los cursos de Licenciatura en Matemáticas: borramientos y resistencias

RESUMEN

Este artículo presenta una breve revisión histórica de las legislaciones educativas destacando como las regulaciones orientan los currículos de los cursos de grado para la formación de profesores de Matemáticas a lo largo de la última década. Se presentan cuatro momentos históricos, resultados parciales de la tesis de doctorado que estudió las reformulaciones de los cursos de grado en el Instituto Federal de São Paulo (IFSP – Brasil). El trabajo, a partir de un análisis documental, considera el primer momento una etapa de institucionalización de esos cursos de grado; el segundo, un momento de énfasis en las discusiones pedagógicas y su inserción en las estructuras curriculares; el tercero, marcado por la necesidad de articulación entre la teoría y la práctica y, por fin, el último momento, caracterizado por el direccionamiento de los currículos hacia un proceso de superespecialización de la formación docente, es decir, con enfoque en los saberes para la actuación en la Educación Básica. En oposición a una formación que valore la proactividad y autonomía de los maestros de los cursos para tomar decisiones, gerir su práctica y elaborar los currículos prescritos, en las regulaciones más recientes se observan indicaciones que contribuyen para la debilidad o borramiento de características esenciales del qué hacer docente. El resultado, cuando sumado a las condiciones de precarización del trabajo docente, tendrá fuertes y negativas consecuencias en la actuación de los recién graduados. Enseguida, se presentan argumentos que evidencian la potencia de los contextos locales y de algunas políticas curriculares que, frente a las políticas de gobierno, pueden confrontar una tendencia neoliberal que insiste en instaurarse en la educación también mediante regulaciones y contexto de estrategia política. De la mano con el análisis documental, el marco teórico principal se basa en los postulados por Stephen Ball y autores de la Sociología de la crítica, como Boltanski e Thèvenot para comprender las políticas curriculares.

Palabras clave: Currículo; Licenciaturas en Matemáticas; Ciclo de Políticas.

INTRODUÇÃO

As regulamentações educacionais são consideradas elementos norteadores dos currículos tanto da Educação Básica como da Educação Superior. Essenciais nos processos

iniciais de institucionalização por servirem de base para a consolidação das políticas educacionais, foram e são elementos necessários quando representam o diálogo entre aqueles que compõem o contexto de produção de textos e os docentes, que representam os contextos de prática. Todavia, sendo o Brasil um país que ainda é suscetível às políticas de governo e não de Estado, os sistemas de ensino tiveram que se adequar a essa dinâmica. Tal fato obrigou-os a passar por diferentes reformulações curriculares nas últimas décadas. No caso específico dos cursos de Licenciatura em Matemática, em menos de uma década, a alteração ou recriação de resoluções e diretrizes implicaram a necessidade de adequações curriculares. A partir dessa problemática, a primeira autora deste artigo buscou analisar os processos de reformulação dos cursos de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal de São Paulo (IFSP) para identificar atores e elementos que atuaram de forma direta na elaboração das estruturas curriculares, o que deu origem à tese de doutorado "Reformulações curriculares em cursos de Licenciatura em Matemática: atores e elementos de influência". A pesquisa foi realizada mediante uma análise documental extensa de regulamentações nacionais, atas e documentos elaborados pelos Núcleos Docentes Estruturantes desses cursos, bem como por entrevistas com onze docentes. A análise conjunta desses *corpora* permitiu a identificação de mais de 30 atores e elementos de influência, o que sugere que as reformulações curriculares são processos complexos, impactados não só diretamente pelos contextos locais, mas também institucionais e nacionais. Os resultados da primeira etapa desta pesquisa sugerem a identificação de quatro momentos históricos que podem caracterizar as regulamentações nacionais para as Licenciaturas em Matemática, os quais serão discutidos na primeira sessão deste artigo.

Em seguida, os autores buscam compreender, a partir do referencial teórico de Stephen Ball, as "políticas de apagamento" que podem contribuir para que os currículos dos cursos de formação inicial de professores de matemática sejam influenciados por governos neoliberais. Compreendendo que os atores dos processos de reformulações, apesar da necessidade de atendimento das diretrizes e resoluções, exercem a ressignificação de tais documentos por meio de críticas às regulamentações, os autores se dispuseram ao desafio de compreender alguns dos resultados da tese e ampliar a discussão a partir de reflexões trazidas pela Sociologia da Crítica, representada por autores como Luc Boltanski e Laurent Thèvenot (1991) para refletir sobre o impacto dessas na formação inicial de professores. Por fim, serão apresentadas algumas perspectivas que podem contribuir para os processos de resistência às

políticas neoliberais que buscam reduzir a diversidade e representatividade curricular a um currículo pautado em competências.

RETOMADA HISTÓRICA: O PAPEL DAS REGULAMENTAÇÕES NOS CURRÍCULOS DAS LICENCIATURAS

Embora o primeiro curso de Matemática no Brasil tenha sido criado em 1842, somente na década de 20 é que são ampliados para o Ensino Superior por meio da criação das universidades. A formação de profissionais para atuar no magistério é iniciada apenas uma década depois, com a criação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras no Rio de Janeiro, seguida pela criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. A partir desse momento, a preocupação com os currículos dos cursos de licenciatura se ampliou, inicialmente buscando uma diferenciação entre os cursos de bacharelado e licenciatura, sendo que este último possuía três anos da formação vinculados aos conhecimentos específicos e um ano ao curso de didática, o que ficou conhecido popularmente como 3+1 (Ziccardi, 2009). Esse modelo foi instituído a partir da lei nº 1.190/1939 (BRASIL, 1939) que também passou a exigir os programas de cada disciplina, considerando que eles deveriam ser elaborados pelo professor responsável e aprovados pelo conselho técnico-administrativo.

Segundo Ziccardi (2009), em relação aos conhecimentos que foram explicitados para os currículos das licenciaturas, a estrutura inicial teve influência francesa e estadunidense, tendo em vista que a implementação do Ensino Superior no Brasil se deu a partir de 1931 pela necessidade de se estabelecer parceria com outros países para implementar a formação dos primeiros matemáticos no Brasil. A identidade dos cursos, representada também pelos seus currículos prescritos, passou a ser construída pautada pelas discussões provenientes do Conselho Federal de Educação, Conselhos Universitários, Congregação e Conselho Técnico-Administrativos, além das necessidades advindas das experiências no período inicial da implementação desses cursos nesse mesmo ano. Tal momento histórico foi essencial para a inserção dos cursos que, posteriormente, viriam a ser as licenciaturas atuais.

A partir do processo inicial de institucionalização dos cursos, pode-se considerar que é iniciado um novo momento oriundo da necessidade de discutir os aspectos didáticos de forma que as orientações sobre os currículos da licenciatura se direcionam para os aspectos pedagógicos da formação docente, o que foi compreendido de forma diferente a partir de políticas curriculares de governo, representadas em diferentes documentos oficiais no

decorrer dos anos (Klöpsch, 2022). Nas regulamentações durante esse período, observa-se que há uma explícita necessidade de se afastar do modelo de três anos de bacharelado e um de didática. Sobre esse momento, Chagas (1973, p. 24) assim se posiciona:

> O fato de que se preveja uma indicação comum para a formação pedagógica das outras licenciaturas é apenas uma solução de economia e não se aplica, de nenhuma forma, a cisão dos dois aspectos nos currículos plenos e na sua execução, o que vale dizer: na formação mesma dos alunos. Desde o Parecer n° 292/62, em que se extinguiu o chamado "curso de Didática", vimos insistindo na inconveniência de separar o "como ensinar" do "que ensinar".

A Lei 4.024 de 1961, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1961), é um importante passo para a configuração de uma especificidade curricular do curso de licenciatura e para o distanciamento do currículo dos cursos de bacharelado, marcado, nesse segundo momento, pela criação da primeira regulamentação a determinar que a formação de professores dos atuais Ensino Fundamental e Ensino Médio deveria ocorrer nas faculdades de filosofia, ciências e letras. A necessidade de integrar esses conhecimentos de forma contínua durante a formação inicial é identificada no Parecer n° 262 do Conselho Federal de Educação (Brasil, 1981), cuja sugestão foi a de que as disciplinas da parte pedagógica fossem ministradas uma em cada semestre e não mais todas concentradas ao final do curso. O que se percebe, após o período inicial de construção dessa identidade curricular, mais especificamente a partir da década de 60, é a ampliação das discussões pedagógicas e a determinação dos conhecimentos específicos. Assim, as regulamentações passam a sugerir a necessidade de aproximação entre os contextos da formação inicial e da prática docente. Um dos marcos desse período é a Reforma Universitária, lei n° 5.540 de 1968 (Brasil, 2020b), que fixou as normas de organização e funcionamento do ensino superior em uma tentativa de articulação com o equivalente ao Ensino Médio atual. Além disso, na década de 70, as resoluções passaram a indicar cargas horárias de atividade e, posteriormente, estágio supervisionado com uma quantidade de cerca de 10% das horas determinadas para os cursos.

Durante os governos militares, mais especificamente das décadas de 1970 e 1980, houve um apagamento das discussões educacionais. Porém, durante a redemocratização, elas voltaram a ganhar força. De acordo com Moreira (2005), no final dos anos 80, são retomadas as discussões, com base na Constituição Federal de 1988 e, posteriormente, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, sobre a necessidade da valorização e profissionalização do magistério e qualidade da formação dos profissionais que atuavam na educação básica e no ensino superior. Na década seguinte, em 1990, a lei nº 9.131/95

(Brasil, 1995) alterou a redação da LDB de 1961 e, dentre outras medidas, retirou do Conselho Federal de Educação a competência de estabelecer a duração e um currículo mínimo para os cursos do ensino superior, atribuindo à Câmara de Educação Superior deliberar sobre essas questões, assim como determinar as diretrizes para os cursos de graduação, as quais eram propostas pelo Ministério da Educação e Desporto. (Klöpsch, 2022).

Considerada um marco tanto para a Educação Básica como para a Educação Superior, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 permitiu maior flexibilização da formação docente, mantendo a determinação de que os cursos de graduação tivessem currículos elaborados pelas universidades, garantindo a sua autonomia em relação a esse quesito. Um ano após a promulgação da LDB, os regulamentos apresentaram uma tentativa de integrar, nos currículos, os conhecimentos específicos, pedagógicos e o contexto da prática docente nas estruturas curriculares por meio da sugestão dos núcleos contextual, estrutural e integrador para orientação curricular, apresentados pela resolução CNE/CP n° 02 de 1997 (BRASIL, 1997). A aproximação da formação inicial docente ao contexto de prática também foi reforçada pelo decreto n° 3.276 (Brasil, 1999), que buscou ampliar a associação entre os cursos de ensino superior e de educação básica, visando estreitar a relação entre teoria e prática.

A ênfase em uma formação inicial direcionada para um contexto de prática específico alinha-se à noção de competências, que inicialmente emergiu de forma genuína, buscando resolver o problema da dicotomia entre teoria e prática. Isso pode ser observado nas orientações dos pareceres n° 9 (Brasil, [2001c]) e n° 1.302 (Brasil, 2001b), nas resoluções CNE/CP nº 1 de 2002 (Brasil, 2002a), CNE/CP n° 3 de 2003 (Brasil, 2003):

> Os currículos dos cursos de Bacharelado/Licenciatura em Matemática devem ser elaborados de maneira a desenvolver as seguintes competências e habilidades.
> a) capacidade de expressar-se escrita e oralmente com clareza e precisão;
> b) capacidade de trabalhar em equipes multidisciplinares;
> c) capacidade de compreender, criticar e utilizar novas idéias e tecnologias para a resolução de problemas;
> d) capacidade de aprendizagem continuada, sendo sua prática profissional também fonte de produção de conhecimento;
> e) habilidade de identificar, formular e resolver problemas na sua área de aplicação, utilizando rigor lógico-científico na análise da situação-problema;
> f) estabelecer relações entre a Matemática e outras áreas do conhecimento;
> g) conhecimento de questões contemporâneas (BRASIL, 2001b).
> No interior das áreas ou disciplinas. Todas as disciplinas que constituem o currículo de formação e não apenas as disciplinas pedagógicas têm sua dimensão prática. É essa dimensão prática que deve estar sendo permanentemente trabalhada tanto na perspectiva da sua aplicação no mundo social e natural quanto na perspectiva da sua didática. (BRASIL, 2001c).

> Delega à instituição de ensino a seleção e o ordenamento dos conteúdos que comporão a matriz curricular para a formação de professores (BRASIL, 2002a).

Os extratos acima permitem verificar que havia uma preocupação em tornar explícitas algumas competências amplas a partir de apelo à integração desses currículos à prática docente, garantindo a autonomia das instituições na constituição dos seus currículos.

Embora os documentos enfatizassem tal autonomia, o parecer CNE/CP n° 21 de 2001 (Brasil, 2001d), que fundamentou a resolução n° 2 de 2002, passou a sugerir uma base nacional com alguns conhecimentos mínimos para os cursos. Nesses documentos havia a preocupação com a garantia das horas de prática pedagógica, com uma formação ampla que permitisse o desenvolvimento de conhecimentos específicos e pedagógicos, além de atividades vinculadas ao contexto de prática, por meio das horas destinadas às práticas de ensino e estágio supervisionado. A formação geral foi contemplada também por meio das horas destinadas às atividades acadêmico-científico-culturais. Percebe-se então que o currículo passou a ser compreendido como uma característica de desenvolvimento pessoal e humano, por meio de atividades culturais, não necessariamente vinculadas apenas aos conteúdos específicos e pedagógicos da profissão docente. Essa concepção é reforçada na resolução n° 1 (Brasil, 2002a), que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior. Nesse documento, a aquisição de competências atribuídas ao futuro docente deveria ocorrer mediante uma ação teórico-prática, buscando-se, ao mesmo tempo, dar atenção a uma formação ampla com a constituição de competências que ampliassem a formação específica para atuação na educação básica, propiciando a inserção no debate contemporâneo e contemplando questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência (Klöpsch, 2022).

Tal proposta, de uma formação inicial mais ampla e orientada para a diversidade, foi reforçada no decreto nº 5.626 de 2005 (Brasil, 2005c), que inseriu a disciplina de Libras como obrigatória para todos os cursos de licenciatura, e na resolução CNE/CP nº 1 de 2012 (Brasil, 2012), que propôs o tema de Educação em Direitos Humanos na organização dos currículos da educação básica e da educação superior, assim como a inserção da história e cultura Afro-Brasileira e Africana por meio da Resolução CNE n°1 de 2004 (Brasil, 2004).

Outro marco importante é a resolução CNE/CP n° 2 (Brasil, 2015b), que ampliou a carga horária dos cursos de Licenciatura em Matemática e apresentou tanto diretrizes para os conhecimentos específicos quanto elementos que influenciaram a autonomia dos

documentos curriculares, além de sugerir algumas disciplinas obrigatórias já previstas em regulamentações distintas.

Esse terceiro período é marcado por um vasto debate acerca das diretrizes curriculares e pela ampliação das discussões de temas como as disciplinas pedagógicas, a dimensão da prática como componente curricular, da concepção de competências como possibilidade para resolver a dicotomia entre teoria e prática, com uma concepção de formação inicial de professores mais abrangente e menos positivista. (Klöpsch, 2022).

O quarto momento histórico aqui apresentado, que compreende o período de 2017 a 2022, praticamente interrompe um diálogo entre as instituições de ensino superior e o Ministério da Educação, o que pode ser observado pelo baixo número de publicações oficiais e pareceres publicados no site do Ministério da Educação[3] (Klöpsch, 2022). Além disso, a instabilidade nas políticas educacionais pode ser identificada pela troca, por três vezes, do ministro da Educação. Entre as regulamentações e orientações publicadas, percebe-se que elas trouxeram consequências diretas para todos os níveis de educação e, além disso, houve uma tendência de enrijecimento das estruturas curriculares dos cursos, fortalecimento de bases nacionais curriculares focadas em competências previstas nos documentos e relativa perda da autonomia dos cursos para a determinação dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs).

Enfatizou-se também a associação entre os currículos do ensino superior e o da educação básica, medida que já vinha sendo apresentada, de forma implícita. Até este momento, essas ações demonstravam preocupação com a aproximação entre teoria e prática, ocorrida na Reforma Universitária de 1968, no decreto n° 3.276 de 1999 e na lei n° 13.005 de 2014. A partir de 2017, a orientação da aproximação entre os níveis de ensino se consolida pela obrigatoriedade, por meio da lei n° 13.415 de 2017, que afirma: “Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular”.

---

3 http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/resolucoes#:~:text=Resolu%C3%A7%C3%A3o%20CNE%2FCES%20n.%C2%BA,Cursos%20de%20Gradua%C3%A7%C3%A3o%20em%20Matem%C3%A1tica.Ver também levantamento feito por Traldi e Libório (2020).

(Brasil, 2017a). Finalmente, ainda em 2017, a resolução n° 2 (BRASIL, 2017) demandou a revisão dos currículos a fim de que sua concepção, formulação, implementação e avaliação, se fundamentassem na própria Base Nacional Curricular (BNCC). Seguindo a mesma linha, um ano depois a resolução n° 4 (Brasil, 2018), a qual definiu a Base Nacional para o Ensino Médio (BNCC-EM), previu, no artigo 14, a articulação das ações educacionais no sentido de impor a implementação e adequação, até 2020, dos cursos de licenciatura à Base. Por fim, a resolução CNE/CP n° 2 (Brasil, 2019) buscava instituir a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC — Formação). Direcionada para as instituições de ensino superior, essa resolução reforçou as tendências de direcionamento dos cursos ao contexto de prática e buscava vincular o currículo da Licenciatura em Matemática ao currículo da Educação Básica.

Percebe-se, portanto, em todo esse último momento, a ação explícita sobre a autonomia das instituições. O primeiro artigo já deixa essa questão bem fixada:

> As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e a BNC-Formação têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2/2017 e CNE/CP nº 4/2018 (Brasil, 2019).

Percebe-se, segundo Santos (2023), que tal resolução priva o professor e formador de professores do exercício de sua autonomia, da capacidade crítica e da reflexividade. Evidentemente que essa busca por uma associação entre currículos da licenciatura e da educação básica, com enfoque no contexto de prática, não é inédita e está presente há décadas. Todavia, considerando a forma como a BNCC para a Educação foi construída e delimitada, as consequências podem afetar também os cursos de formação inicial de professores. No caso específico da Matemática, a proposta para a Educação Básica se assemelha a uma listagem de inúmeras competências que inviabilizam a autonomia docente, diante de contextos diversos e delimitações temporais característica dos currículos brasileiros. Apesar de as Diretrizes Nacionais para os cursos de licenciaturas terem buscado promover a aproximação da teoria à prática, ao serem utilizadas como instrumentos de política públicas com tendências neoliberais, direcionam a formação inicial para a atuação no mercado de trabalho, no caso específico, para atuação na Educação Básica, além de enrijecerem os currículos prevendo o atendimento às demandas da BNCC. Essa superespecialização, entendida como um processo de direcionamento da formação inicial para a atuação específica na Educação Básica, inviabiliza a formação integral do futuro

docente, tendo em vista que as regulamentações delimitam cargas horárias e restringem os conhecimentos específicos e pedagógicos a um contexto específico de prática, criando-se dois problemas. O primeiro deles diz respeito à dissonância com uma formação que seja ampla, que desenvolva as diferentes potencialidades e possibilidades de atuação do futuro docente; que respeite o atendimento às especificidades locais e autonomia dos corpos docentes que constroem os currículos dos cursos de licenciatura. Em síntese, tudo isso inviabiliza a "discussão com protagonismo nos sujeitos em formação e suas origens – jovens e adultos periféricos, negros e pardos, campesinos, ribeirinhos, indígenas, quilombolas" (Nacarato et al., 2021, p. 4). A segunda abarca a busca pela resposta: "Quem forma os formadores?", ou seja, quais serão os profissionais que irão atuar nos cursos de licenciatura?

O processo histórico descrito anteriormente, por meio da análise de resoluções e pareceres, evidencia os perigos de políticas de governo que tendem a reinterpretar as discussões conforme os interesses daqueles que estão no poder e que buscam o direcionamento da formação inicial para mercados de trabalho específicos.

FORMAS DE ATUAÇÃO DAS POLÍTICAS DE APAGAMENTO

As regulamentações que surgem, diante de políticas de governo e não de Estado, implicam algumas ressignificações de ideias e discussões que, por vezes, passam a ser incorporadas às narrativas educacionais direcionadas para as concepções políticas dos governos aos quais estão atrelados. A depender das ressignificações, os currículos se tornam fluidos, adaptam-se às regulamentações por meio de reformulações nos Projetos Pedagógicos de curso e, por vezes, nas estruturas curriculares. No caso da Educação Básica, há uma corrida para atualização de livros, materiais e apostilas de forma a cumprirem novas regulamentações.

O professor, elemento elemento-chave nesse processo, além de ser excluído das tomadas de decisões, de formulação de algumas políticas públicas, se torna refém de uma lógica da centralização na tomada de decisões sem participação, o que foi percebido durante a elaboração da Base Nacional Comum Curricular, do Novo Ensino Médio (NEM) de forma que os maiores interessados foram excluídos dos seus processos de elaboração (Santos, 2023). A posição de alguns governos e a suposta democracia na construção das políticas públicas educacionais transparece retrocesso, relações de poder e disputas:

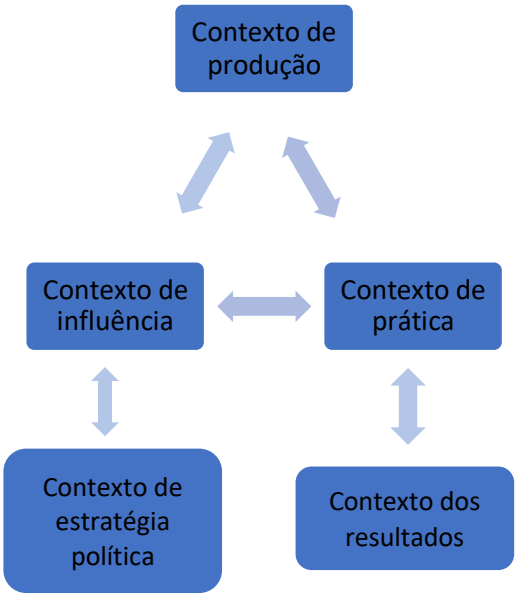
> Quando se verifica um retrocesso de tal monta no processo de institucionalização da formação docente, à revelia do interesse coletivo dos setores envolvidos, ignorando conquistas sociais e avanços nas práticas de formação e de pesquisas

> sobre a formação é porque ficou explícito o jogo de forças, as relações de poder, o confronto e disputa de interesses. Nessas condições há evidências fortes do enfraquecimento do papel estratégico da educação na construção da democracia (Santos, 2023, p. 5).

Ainda de acordo com Santos (2023), a exclusão dos professores nesses processos reforça a narrativa da desqualificação da capacidade de reflexão e crítica dos docentes, o que acentua as relações de poder e atravessamentos com propósitos de manter essa narrativa perpetuando a centralização nas decisões e alijamento de setores interessados. Além disso, fortalecem um projeto educacional com o qual estudantes, professores e formadores não se identificam. Dessa forma, configura-se com força uma escola problemática para os atores envolvidos no processo educacional.

Embora as políticas públicas de governos neoliberais tenham direcionado os currículos a um atendimento às necessidades do capital, seja por meio de aproximações com um mercado de trabalho específico, seja ainda por meio de limitações de cargas horárias e padronização das estruturas curriculares, os docentes resistem de diferentes formas. Nesse sentido, a Teoria do Ciclo de Políticas de Ball, Bowe e Gold (1992) pode dar subsídios para o entendimento de tais práticas. Nela, o estudo das políticas educacionais pode ser compreendido a partir de três contextos: o de influência, o de produção de texto e o de prática, âmbitos que estão inter-relacionados e onde atuam grupos de interesse, com suas respectivas disputas e embates. O primeiro deles é caracterizado pelos discursos políticos e pelas políticas públicas; o segundo trata-se do âmbito relacionado aos textos legais oficiais, às propagandas, aos pronunciamentos que tentam adequar os discursos políticos para o público e, por fim, o contexto de prática onde esses textos passam a ter consequências reais, onde as políticas educacionais são recriadas para tornarem-se viáveis. Outros dois contextos são inseridos nessa teoria mencionada em 2014 e complementam o ciclo inicial: o contexto dos resultados (efeitos) e o contexto da estratégia política, os quais estariam vinculados, respectivamente, aos contextos de prática e de produção de texto (Mainardes, 2018):

Figura 1: Ciclo de Políticas



Fonte: Klöpsch (2022).

Ao compreender as políticas educacionais para a formação inicial de professores, ficam evidentes que atores diversos e estratégias políticas estão inseridos no contexto de produção de texto e no contexto de prática. Porém, neste último, o texto — e a própria política — são ressignificados pelos docentes. Assim, os currículos comuns, previstos pelas entidades governamentais, são interpretados e implementados pelos professores para as condições e contextos de prática. Com efeito, é na prática que a política será reinterpretada e validada ou não, produzindo resultados que estão repletos de expectativas de diferentes atores e elementos de influência (Klöpsch, 2022).

No caso específico dos cursos de licenciatura em matemática do IFSP, durante os anos de 2012 a 2019, os cursos foram submetidos a mais de duas reformulações (Klöpsch, 2022). Os resultados apontam que os professores que participaram dessas reformulações, impostas inicialmente pela mudança nas diretrizes nacionais, resistiram de diferentes formas, reafirmando, conforme Santos (2023), a potência dos atores (no caso, os professores e seus formadores), tornando explícitas e efetivas a sua autonomia e capacidade da crítica ou de reflexividade, conforme Boltanski (2010, 2011), Boltanski e Thévenot (1999, 2020) e Archer (2010, 2012), ou de recontextualização, como indicam Bernstein (1996, 2003) e Ball (2001, 2006). Essa capacidade dos sujeitos, considerados como atores de um contexto local de elaborações curriculares, os quais buscam resistir aos diferentes atores e elementos de influência, foi observada na fala dos entrevistados:

> Tinha as questões da PRE, mas a gente tinha um grupo que discutia bastante o curso, um grupo que se interessava muito, em discutir, em pensar o curso, criar uma imagem do curso que a gente se identificasse com ela. Então mesmo com o que a PRE trazia, para a gente poder pautar as discussões, a gente também trazia outros elementos que eram um pouco do que a gente queria do curso (Klöpsch, 2022, p. 160).

Professores que participaram do processo e foram entrevistados durante a pesquisa realizada nos *campi* do Instituto Federal de São Paulo indicam de forma unânime que, apesar da influência dos contextos de influência representados pelo MEC e dos Membros da Pró-Reitoria de Ensino, o contexto local representado pelos Professores do NDE e os aspectos administrativos e logísticos (relativos às condições para a implementação dos currículos prescritos) evidenciam o potencial de que, no momento em que os currículos são construídos por docentes que atuam tanto no contexto de produção quanto no de prática, há possibilidades de fortalecer os processos de recontextualização, a autonomia e a reflexividade docente. A construção dos documentos prescritos, segundo 9 dos 11 docentes entrevistados, indicou que outros atores e elementos que caracterizam o contexto local, como Professores do curso, Pedagogos, Coordenadores, Políticas de Permanência e Êxito, assim como o Perfil formativo dos docentes impactaram nas escolhas que delimitaram as novas estruturas curriculares. O que se observou é que, como resultados de elaborações participativas dos documentos prescritos locais, que contam com docentes que atuam no contexto de produção desses documentos, mas também de prática (visto que ministram aulas nos cursos), a maioria dos participantes da pesquisa explicitaram satisfação com os processos de reformulação, mesmo diante das interferências do MEC e Pró-Reitoria de Ensino. Isto é, quanto mais próximos dos contextos de prática estiverem os atores que atuam nos contextos de produção, maior a chance de que os documentos sejam representativos e aceitos pelos docentes envolvidos.

POLÍTICAS PÚBLICAS ALIADAS AO PROCESSO DE RESISTÊNCIA DOS ATORES NOS CONTEXTOS DE PRÁTICA

Santos (2024) aponta que as políticas educacionais para a Educação Básica, além de estarem diretamente conectadas com a política econômica, implicam a existência de dois projetos educacionais em nosso país. Um deles regido pela lógica do capital e do mercado e, outro que vislumbra a autonomia, a justiça social, a capacidade de reflexão e crítica, a produção das condições de vida, o direito à diferença e o combate à desigualdade. Ao que tudo indica, conforme discussões apresentadas até o momento, essa concepção antagônica

de educação pode ser ampliada para o ensino superior, que ainda resiste de diferentes formas, fortalecido pelas garantias legais que viabilizam maior autonomia e resistência às investidas de determinadas políticas de governo, mas que por vezes parecem estar suscetíveis a elas.

Conforme pode ser observado tanto na revisão histórica apresentada inicialmente neste texto como nas reflexões acerca das narrativas de apagamentos das políticas públicas em alguns períodos históricos, entendemos que há movimentos que buscam se contrapor às tendências das investidas neoliberais, privatistas ou àquelas que, de forma indireta, se apropriaram de alguns termos e conceitos elaborados em anos de pesquisa. Tal apropriação, que visava aproximar os cursos aos contextos de prática, na verdade passou a ressignificar as legislações educacionais. No mesmo sentido, há avanços que puderam ser percebidos por meio de regulamentações, projetos e políticas públicas que viabilizam uma formação inicial em busca de uma educação integral e plural do sujeito, conforme preconiza a Resolução n° 2 de 2015. Assim, segundo Santos (2024):

> deve-se reconhecer como possibilidade a proposição de políticas públicas de formação avançadas (por exemplo OBEDUC, PNAIC, PIBID) capazes de promover agenciamentos e colaboração, de amplo impacto, entre Universidade e escola no desenvolvimento de projetos de pesquisas e de extensão, com a instituição de certa horizontalidade nas relações entre professores e pesquisadores, entre futuros professores e professores, bem como, a promoção da articulação de agendas comuns e parcerias na produção do conhecimento e da formação docente (p.8).

No caso específico das licenciaturas, outro exemplo a ser considerado é a atuação de especialistas e docentes na elaboração da resolução citada previamente que, em 2015, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada de professores. Segundo Nacarato et al (2021), a construção coletiva desse documento com representantes de ensino superior, diálogo em fóruns nacionais, estaduais e municipais proporcionou que esse seja um documento representativo até hoje, mesmo diante de regulamentações posteriores. Em depoimentos acerca das reformulações dos cursos do IFSP, um dos entrevistados evidencia essa representatividade:

> A gente está tendo o problema que a resolução 2015, quando a gente foi atender, a gente olhava para o nosso curso, olhava para a legislação e de tudo que a gente tem do PPC, olhar para a resolução, ficava fácil o entendimento, de atender aquela resolução. Já a de 2019, ela não é muito clara, sabe? A gente está com muita dúvida de como a gente vai estruturar da maneira como eles colocam aqueles eixos. Não está tão fácil de entender como foi da outra vez, na de 2015. (Klöpsch, 2022, p. 160).

Considerando que a formação docente envolve também conhecimentos científicos e cultuais, valores éticos, socialização de conhecimentos e diálogo entre as diferentes visões de mundo, conforme preconiza a Resolução 02/2015, o cumprimento de uma carga horária mínima de 10% dos cursos voltados para as atividades de extensão é uma das possibilidades para resistir às estruturas fundamentadas em competências, pois pode promover uma reflexão sobre as atividades já realizadas nos cursos e ampliação das mesmas. Inicialmente proposta pelo Plano Nacional da Educação de 2014, tal possibilidade é conhecida nos cursos de Licenciatura em Matemática do IFSP como Curricularização da Extensão. Embora passível de críticas, ações como essa permitem que se possa compreender os contextos locais e criar ações que fortaleçam a tríade ensino-pesquisa-extensão, o que pode enriquecer a formação inicial docente e viabilizar a leitura e compreensão dos contextos locais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados obtidos na tese de doutorado descrita, pautados na interpretação dos dados a partir do referencial teórico do Ciclo de Políticas, permitiram uma análise e reflexão do contexto de produção de texto e de estratégia política, assim como a identificação de inúmeros atores e elementos de influência que atuaram no período de reformulação dos documentos prescritos locais, isto é, nos Projetos Pedagógicos de Curso durante o período de 2012 a 2019.

O desafio deste artigo foi, além de apresentar a forma como os currículos foram sendo moldados em diferentes períodos históricos, rever esses dados, mesmo que ainda de forma incipiente, a partir da Sociologia da Crítica. Compreender os resultados a partir de um referencial complementar é um exercício que evidenciou a potência dos professores diante de regulamentações que insistem em reduzir a autonomia dos cursos no atendimento das especificidades locais e de políticas de governo neoliberais que buscam construir currículos padronizados e determinados por competências específicas para o atendimento de um determinado mercado de trabalho. Tal ação inviabiliza uma formação que construa docentes preparados para atuar em diferentes contextos. Não obstante, de forma unânime, os docentes entrevistados tenham apontado as regulamentações do MEC e as orientações da Pró-reitoria de Ensino como agentes de influência na determinação das estruturas curriculares, ficam evidentes nos documentos do NDE e nas entrevistas, os processos de recontextualizações e ressignificações feitos pelos docentes.

A realização de novos estudos na área das políticas curriculares, visando uma aproximação com a Sociologia da Crítica, se mostra uma ferramenta importante para compreender que, especialmente diante de um contexto de políticas educacionais de governo, a resistência dos atores que são impactados são também elementos de enfrentamento. Isso permite compreender que, apesar dos Núcleos Docentes estarem suscetíveis aos atores de um contexto institucional e nacional, eles resistem de diferentes formas para defender a construção de uma identidade para as estruturas que atendam ao corpo docente e aos contextos diversos em que atuam. A identificação dessas resistências se associa à responsabilidade daqueles que estão inseridos no contexto educacional, de enfrentar as investidas que atentam contra a formação docente pública, laica, gratuita e de qualidade, expressando, de diferentes formas, o descontentamento com regulamentações que não sejam construídas de forma democrática, que não contem com a participação dos representantes de instituições de ensino superior nem dialoguem com os coletivos que discutem a formação de professores.

Por fim, os documentos que estão sendo criados para atender o Plano Nacional de Educação, como a Resolução n° 7 de 2018, que estabelece as diretrizes para a Extensão, podem ter o potencial de viabilizar uma aproximação entre teoria e prática de forma diferenciada, para além dos estágios obrigatórios e contribuir para afastar a tendência de uma superespecialização da prática docente para a Educação Básica. A especificidade da extensão, que busca ações que permitem pensar outras práticas que não sejam apenas aquelas focadas em um mercado de trabalho específico, pode contribuir para a aproximação de contextos e realidades diferenciadas, favorecendo uma formação plural nos cursos de licenciatura em matemática.

REFERÊNCIAS

ARCHER, Margaret Scotford. **The reflexive imperative in late modernity**. New York: Cambridge University Press, 2012.

_____. **Conversations about reflexivity**. Abingdon (UK); New York (NY): Routledge, 2010.

BALL, Stephen John; BOWE, Richard; GOLD, Anne. **Reforming education & changing schools:** case studies in policy sociology. London: Routledge. 1992.

BALL, Stephen John. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, dez. 2001. Disponível em:

https://gestaoeducacaoespecial.ufes.br/sites/gestaoeducacaoespecial.ufes.br/files/field/anexo/ball.pdf. Acesso em: 23, fev. 2024.

_____. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 10-32, jul./dez. 2006. Disponível em: https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2006/vol6/no2/2.pdf. Acesso em: 23, fev. 2024.

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico:** classe, códigos e controle. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. A pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.120, p.75-110, nov. 2003. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0100-15742003000300005. Acesso em: 17, abr. 2024.

BOLTANSKI, Luc. **On critique:** A sociologie of emancipation. Cambridge: Polity Press, 2011.

BOLTANSKI, Luc; THÉVENOT, Laurent. **De la justification:** les économies de la grandeur. Paris: Gallimard, 1991.

_____. The sociology of critical capacity. **European Journal of Social Theory**, v.2, n.3, p. 359-377, 1999. Disponível em: https://doi.org/10.1177/136843199002003010. Acesso em: 17, abr. de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n° 10.639, de 9 de janeiro de 2023**. Disponivel em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm . Acesso em: 18 abr. 2024.

_____. **Resolução N°1 de 17 de junho de 2004**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf. Acesso em: 24, fev. 2020.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n° 2, de 26 de junho de 1997.** Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. Brasília, DF: CNE, 1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB02_97.pdf. Acesso em: 11, nov. 2020.

_____. **Decreto nº 3.276 de 6 de dezembro de 1999.** Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 7 dez. 1999.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE-CP nº 21, de 06 de agosto de 2001.** Duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: CNE, 2001d. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_212001.pdf . Acesso em: 13, mar. 2020.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE-CP nº 28, de 02 de outubro de 2001.** Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: CNE, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf . Acesso em: 14, mar. 2020.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: CNE, 2002a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf . Acesso em: 05, mar. 2020.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE-CP nº 1, de 30 de maio de 2012.** Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Brasília, DF: CNE, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001_12.pdf . Acesso em: 22, nov. 2021.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: CNE, 2002a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf . Acesso em: 05, mar. 2020.

_____. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2005c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm . Acesso em 15, fev. 2020.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE-CP nº 1, de 30 de maio de 2012.** Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Brasília, DF: CNE, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001_12.pdf . Acesso em: 22, nov. 2021.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE-CP nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: CNE, 2015b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file . Acesso em: 13, jan. 2020.

_____. **Currículos Mínimos dos Cursos de Licenciatura.** 4. ed. Brasília, DF: MEC, 1981.

CHAGAS, Valnir. Indicação n° 22/73. **Currículos Mínimos dos Cursos de Graduação.** Ministério da Educação, Conselho Federal. Brasília, 1981.

MAINARDES, Jefferson. A Abordagem do Ciclo de Políticas: Explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 12, n. 16, p. 01-19, agosto. 2018.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. O processo curricular do ensino superior no contexto atual. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; NAVES, Marisa Lamônaco de Paula. (orgs.). **Currículo e Avaliação na Educação Superior.** Araraquara: Junqueira e Marin Editores, 2005.

NACARATO et. all. 2021. ***Documento-base para discussão no VII Fórum Nacional de Formação de professores que ensinam matemática.*** https://drive.google.com/file/d/1TshHlumLviEsz73_MpJ67P3SrHVPUgX-/view. Acesso em: 20, abr. 2024.

SANTOS, Vinício de Macedo. Formação de professores de Matemática e educação básica: justiça social e equidade no processo de reconstrução da democracia brasileira. **Boletim Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (GEPEM),** Rio de Janeiro, 2024: No prelo.

_____. Educação pública brasileira: lengua de madera e políticas de apagamento. In: BOTO, Carlota et al (orgs**). A escola pública em crise:** inflexões, apagamentos e desafios**.** São Paulo: Livraria da Física, 2020, p. 289-308.

TRALDI Júnior, Armando. & LIBÓRIO, Reginaldo Guilhermino Cabral. Saberes evidenciados nos documentos oficiais de âmbito federal para o currículo de cursos de licenciatura em Matemática. *Ensino Em Re-Vista*, n. 27, vol.2, 2020, p. 458–481. Disponível em: https://doi.org/10.14393/ER-v27n2a2020-3. Acesso em abril de 2024.

ZICCARDI, Lydia Rossana Nochi. **O curso de matemática da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo:** uma história de sua constituição/ desenvolvimento/ legitimação. 2009. 412f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.