

Políticas nacionais de formação de professores que ensinam Matemática e os jogos de poder: reflexões, desafios e proposições

Flávia Cristina de Macêdo Santana

Universidade Estadual de Feira de Santana

Feira de Santana, BA — Brasil

✉ fcmsantana@uefs.br

 0000-0003-4685-3140

Vanessa Dias Moretti

Universidade Federal de São Paulo

São Paulo, SP — Brasil

✉ vanessa.moretti@unifesp.br

 0000-0003-2435-5773

Fabiana Fiorezi de Marco

Universidade Federal de Uberlândia

Uberlândia, MG — Brasil

✉ fabiana.marco@ufu.br

 0000-0002-7126-5626



2238-0345 

10.37001/ripen.v14i4.4351 

Recebido • 07/06/2024

Aprovado • 15/07/2024

Publicado • 01/09/2024

Editor • Gilberto Januario 

Resumo: Este artigo analisa como as políticas nacionais de formação de professores que ensinam Matemática são moldadas por relações de poder e discursos específicos, a partir das discussões pautadas durante o VIII Fórum Nacional de Professores que ensinam Matemática (VIII FPMat). Para tanto, mobilizou-se algumas ferramentas conceituais propostas por Michel Foucault. Optou-se pela análise do *corpus* constituído pelo conjunto de relatórios socializados pelos coordenadores dos Grupos de Discussão (GD). Apoiou-se nos princípios da análise do discurso como ferramenta metodológica. Tomamos como referência três unidades de análises: a) Modelos de formação e controle normativo; b) os efeitos do poder e a constituição da identidade; c) Os padrões e as práticas na formação inicial e continuada. De maneira geral, os resultados comunicam que os discursos configuram normas, padrões e práticas na formação de professores. A trama discursiva faz com que saberes e verdades sejam instituídos, tomando como referência a dimensão normativa.

Palavras-chave: Documentos Oficiais. Formação. Identidade. Dispositivo.

National policies for the training of Mathematics teachers and power games: reflections, challenges, and propositions

Abstract: This article analyzes how national policies for the training of mathematics teachers are shaped by specific power relations and discourses, based on discussions held during the VIII National Forum of Mathematics Teachers (VIII FPMat). To this end, some conceptual tools proposed by Michel Foucault were mobilized. The analysis focused on the corpus constituted by the reports shared by the coordinators of the Discussion Groups (GD). The study was based on the principles of discourse analysis as a methodological tool. We reference three units of analysis: a) Training models and normative control; b) The effects of power and the constitution of identity; c) Standards and practices in initial and continuing training. Overall, the results indicate that discourses shape norms, standards, and practices in teacher training. The discursive framework establishes knowledge and truths, referencing normative dimensions.

Keywords: Official Documents. Training. Identity. Device.

Políticas nacionales de formación de profesores que enseñan Matemáticas y los juegos de poder: reflexiones, desafíos y proposiciones

Resumen: Este artículo analiza cómo las políticas nacionales de formación de profesores que enseñan Matemáticas están moldeadas por relaciones de poder y discursos específicos, a partir de las discusiones planteadas durante el VIII Foro Nacional de Profesores que Enseñan Matemáticas (VIII FPMat). Para ello, se movilizaron algunas herramientas conceptuales propuestas por Michel Foucault. La análisis se centró en el corpus constituido por los informes socializados por los coordinadores de los Grupos de Discusión (GD). El estudio se apoyó en los principios del análisis del discurso como herramienta metodológica. Tomamos como referencia tres unidades de análisis: a) Modelos de formación y control normativo; b) Los efectos del poder y la constitución de la identidad; c) Estándares y prácticas en la formación inicial y continua. En general, los resultados comunican que los discursos configuran normas, estándares y prácticas en la formación de profesores. La trama discursiva establece saberes y verdades, tomando como referencia la dimensión normativa.

Palabras clave: Documentos oficiales. Formación. Identidad. Dispositivo.

1 Introdução

Neste artigo, problematizamos algumas questões elencadas durante o VIII Fórum Nacional de Professores que ensinam Matemática (VIII FPMat), que ocorreu entre os dias 30 de novembro e 2 de dezembro de 2023, no Instituto Federal do Piauí (IFPI), *campus* Teresina Central, e avançamos nas discussões trazendo em pauta alguns pontos controversos do Parecer CNE/CP n. 4/2024. O evento, promovido pela Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM), foi coordenado pelo GT07 Formação de Professores que Ensinam Matemática. As autoras deste artigo, coordenadoras do GT 7, fizeram parte da comissão organizadora do evento, que teve como tema *Políticas Nacionais de Formação de Professores que Ensinam Matemática: Reflexões, Desafios e Proposições*¹.

As políticas nacionais de formação de professores referem-se ao conjunto de diretrizes, normas e estratégias desenvolvidas por órgãos governamentais e instituições educacionais para alinhar a formação docente com as demandas educacionais e sociais contemporâneas (Dourado, 2023; Metzner & Drigo, 2021). Para Dourado (2023), essas políticas devem promover a articulação entre a formação inicial e continuada, refletir as necessidades específicas do contexto educacional e incluir a valorização profissional. Entretanto, para o autor, na história da educação brasileira, não é linear a materialização das políticas para a formação de professores. No tocante à formação de professores, temos um conjunto de políticas implementadas em nosso país, a exemplo do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014-2024², em suas metas 15, 16, 17 e 18, que fortalece as ações voltadas à formação inicial e continuada (Ministério da Educação, 2014). Ainda que o interesse na formação de professores tenha aumentado nos últimos 20 anos, desde 2016, após o golpe, a lógica do Ministério de Educação (MEC), de negação do PNE e da Resolução CNE/CP n. 02/2015, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), tem caminhado no sentido oposto às necessidades da formação de professores (Cosenza, 2018).

Recentemente, em um documento, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), apresentou um delineamento histórico do movimento de luta inerente a essa entidade que toma a formação de professores como objeto. Ao abrir o debate, colocaram em pauta a revogação da Resolução CNE/CP n. 2/2015 e o processo de implementação da Resolução CNE/CP n. 2/2019, pautada em uma matriz de competências e

¹ O evento teve o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), via Edital Programa de Apoio à Pós-Graduação (Proap), 2023.

² Lei n.º 14.934, de 25 de julho de 2024, prorroga, até 31 de dezembro de 2025, a vigência do Plano Nacional de Educação, aprovado por meio da Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014.

habilidades formatada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e associada a ela no contexto do governo negacionista. A partir da aprovação da Resolução CNE/CP n. 2/2019 referente à formação inicial, bem como da aprovação fragmentada da Resolução CNE/CP n. 1/2020, que versa sobre a formação continuada, o debate ganhou outra configuração. Foram quatro anos de lutas intensas e discordância em relação à proposta da Base Nacional Comum (BNC-Formação), luta pela revogação das Resoluções CNE/CP n. 02/2019 e n. 01/2020 e pela retomada da Resolução CNE/CP n. 02/2015. O referido documento manifesta seu profundo repúdio à homologação, pelo MEC, do Parecer n. 04/2024, que expressa uma visão técnica e padronizada da formação (Anfope, 2024).

Na área de Educação Matemática, estudos têm colocado em xeque reformas e contrarreformas associadas à formação de professores que ensinam Matemática (Barbosa, 2021; Dias, Zaidan e Lima, 2020; Lopes, Bertini & Borelli, 2023; Santana, De Paula & Pereira, 2022). Esses autores, problematizam a formação inicial e continuada de professores de Matemática, destacando as tensões entre as mudanças políticas e a realidade da formação. A última pesquisa, por exemplo, revela que as universidades e os cursos de Licenciatura de Matemática enfrentam dificuldades para adaptar seus currículos às diretrizes, pelo confronto entre as tradições acadêmicas estabelecidas e as novas exigências propostas pela resolução. Zaidan, Ferreira, Paula, Santana, Coura, Pereira e Stormowski (2021) apresentam uma análise detalhada de 172 Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) de Licenciatura em Matemática no Brasil que realizaram as adequações para atender às diretrizes estabelecidas pela Resolução CNE/CP n. 02/2015. Os autores traçam um panorama geral e analisam como os cursos realizaram as adequações de forma crítica e detalhada, considerando a legislação vigente, bem como ressaltam as implicações dessas adequações para a Educação Matemática no Brasil. Entretanto, não há estudos na área que coloquem em relevo como as políticas nacionais de formação de professores que ensinam Matemática moldam o conhecimento e regulam as práticas. Essa lacuna nos motivou a analisar como essas políticas podem ser desafiadas e transformadas.

Na próxima seção, mobilizaremos algumas ferramentas conceituais propostas por Michel Foucault para problematizar e ampliar as discussões sobre o objeto de estudo. Essa análise não só ilumina as implicações das políticas nacionais para a formação de professores, mas também oferece uma visão crítica das forças que moldam o campo da Educação, em especial da Educação Matemática. Perspectivaremos as diretrizes como um dos elementos do dispositivo, razão pela qual nos deteremos sobre esse conceito, a seguir. Após isso, rerepresentaremos o objetivo do estudo em termos teóricos.

2 Dispositivo, discurso e jogos de poder

Caro leitor, permita-nos situar diferentes concepções constituídas ao pautarmos as políticas de formação dentro de um contexto histórico específico. Inspirados em Foucault (2018), argumentamos que elas podem funcionar como mecanismos de controle ao estabelecer padrões e expectativas para a formação dos professores, que, ao longo do tempo, colocam em tela certas práticas e discursos. Foucault (2018) não define *prática* de maneira isolada, mas a integra em suas análises das formas de poder, conhecimento e disciplina. Para ele, as práticas são ações e comportamentos que se inscrevem em um contexto social e cultural mais amplo e são moldadas por discursos e instituições. Essas práticas não são apenas ações individuais, mas são parte de sistemas de saber e poder que definem e regulam o comportamento. Foucault (2018) não utiliza *discurso* apenas no sentido comum de uma comunicação verbal ou escrita, mas como um conjunto complexo de práticas que definem o que pode ser dito, conhecido e pensado em determinada época. Para o autor, o discurso não apenas reflete ideias ou

representações de um objeto, mas também produz significados e define as condições sob as quais o conhecimento é produzido e validado como verdadeiro. Podemos tomar como exemplo as diretrizes para a Formação de Professores, que moldam e regulam a prática e a identidade profissional³. Ao tomá-las como objeto de estudo problematizamos as formas como o poder e o conhecimento são configurados, como as normas e práticas são estabelecidas e como os discursos sobre a formação docente são construídos e mantidos. Nessa perspectiva, argumentamos que as diretrizes são um dos elementos do dispositivo associados à Formação de Professores.

Inspirados em Foucault (2017), tomamos o conceito de dispositivo como objeto da descrição genealógica, fase em que ele incorpora uma análise mais contextualizada e crítica das relações de poder. O filósofo introduziu o conceito de dispositivo como um conjunto de relações que atravessam instituições, práticas sociais, discursos e poder (Foucault, 2018). O dispositivo inclui não apenas estruturas formais, como leis e instituições, mas também normas sociais, práticas disciplinares e técnicas de governo (Foucault, 2018, p. 364).

Historicamente, desde a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) n. 9394/96, estamos imersos em um debate nacional em formas de discurso e prática que legitimam certos conhecimentos e hierarquias de poder, influenciando a percepção pública e individual sobre o que é aceitável e verdadeiro por meio das DCN (Brasil, 2002, 2015, 2019, 2020, 2024). Nesse jogo, o poder mostra-se em ação ao ser exercido e disputado. Segundo Foucault (2017), o poder não é um lugar que se ocupa, nem um objeto que se possui: ele é luta, afrontamento, relação de força, situação estratégica. Entretanto, apesar de excluir, reprimir, censurar e mascarar, o poder também tem eficácia produtiva e riqueza estratégica. É esse aspecto que explica o fato de o poder não se aplicar a um indivíduo ou ser por ele aplicado. O poder atravessa-o, no intuito de dirigir-lhe as condutas, aprimorá-lo, adestrá-lo ou transformá-lo, afirma Foucault (2017).

Podemos tomar como exemplo o que ocorreu no final do governo de Fernando Henrique Cardoso, com a promulgação da Resolução CNE/CP n. 01/2002 (MEC, 2002), requereu-se dos cursos de licenciatura o atendimento às diretrizes, ocorrendo uma forma de regulação para a circulação do que era proposto. Esse documento, pautado em um modelo de competências, passou a reger as configurações curriculares e, conseqüentemente, descreveu um olhar diferente sobre a formação inicial de professores no Brasil (Marchan, 2017). Princípios foram instituídos para regular a vida dos sujeitos envolvidos na formação e direcionar condutas, o que imprime forte relação de poder e, por conseguinte, de resistência, como posto por Dias, Zaidan e Lima (2020) e Barbosa (2021). Para os pesquisadores, a ênfase nas competências remete a visões curriculares instrumental-tecnicistas, propagadas no Brasil até o início da década de 1970, quando o preparo do professor demandava desenvolvimento de métodos de ensino em conformidade ao modelo produtivo dominante. Essas relações, por sua vez, estão sempre inscritas em um jogo dinâmico de poder que pressupõe um saber que o orienta e que por ele é configurado: “É isto o dispositivo: estratégias de relações de força sustentando tipos de saber e sendo sustentadas por eles” (Foucault, 2018, p. 110). Para o autor, trata-se de um jogo, de uma intervenção constituída nas relações de força, seja para desenvolvê-las em determinada direção, seja para bloqueá-las ou estabilizá-las.

Tomando como exemplo os cursos em Licenciatura em Matemática, observamos que diferentes discursos foram utilizados para legitimar ou contestar formas de poder ao longo de

³ Segundo Cyrino (2016, p. 168), Identidade Profissional (IP) é compreendida como movimento que “se dá tendo vista um conjunto de crenças e concepções interconectadas ao autoconhecimento e aos conhecimentos a respeito de sua profissão, associado à autonomia (vulnerabilidade e sentido de agência) e ao compromisso político”.

13 anos. O modelo formativo/formatado — marcado pela seleção, pela criação, pela produção e pela transformação — instaura práticas justificadas pela necessidade de preparar os profissionais para ocupar posições no mercado de trabalho, como posto nas DCN para os cursos em Matemática, Bacharelado e Licenciatura (Brasil, 2003).

Nesse jogo, após 13 anos, final do governo de Dilma Roussef, o Conselho Nacional de Educação (CNE) retomou as discussões sobre a formação dos/as profissionais da Educação e propôs a reformulação dos cursos destinados a essa formação por meio do Parecer CNE/CP n. 02/2015 e da Resolução CNE/CP n. 02/2015. Essa resolução foi construída de maneira coletiva e amplamente discutida pela comunidade e legitimada por diferentes sociedades científicas, a exemplo da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) e da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), entre outras entidades representativas. O discurso presente na Resolução CNE/CP n. 02/2015 pautava-se em sólida formação teórica e interdisciplinar, unidade entre teoria e prática, trabalho como princípio educativo e entendimento de que a pesquisa se constitui em princípio cognitivo e formativo e, portanto, eixo dessa formação. No que se refere aos projetos dos cursos de Licenciatura em Matemática no Brasil, observamos que, até 2019, dos 298 cursos na modalidade presencial, 172 realizaram as adequações para atender à Resolução CNE/CP n. 02/2015, conforme indicado no mapeamento do qual participamos (Zaidan *et al.*, 2021).

Em um cenário de disputas políticas e ideológicas, durante o governo negacionista de Jair Bolsonaro, a Resolução CNE/CP n. 02/2019 entra em vigor e apresenta um leque de competências profissionais docentes ancoradas no saber fazer, com base em três dimensões profissionais, a saber: conhecimento, prática e engajamento. A Resolução CNE/CP n. 02/2019 utiliza diversas tecnologias de poder para regular e governar a formação inicial de professores, moldando não apenas os currículos e práticas, mas também as subjetividades e identidades dos futuros profissionais da educação no Brasil. Tecnologias de poder referem-se ao conjunto de práticas, dispositivos e estratégias por meio dos quais são estabelecidas e exercidas formas específicas de poder e governança sobre indivíduos e populações (Foucault, 2018).

Inspiradas em Foucault (2018), argumentamos que, entre práticas específicas e procedimentos que utilizamos para alcançar determinados objetivos, podemos destacar: as instituições disciplinares que operam como dispositivos de poder ao regular e controlar comportamentos e corpos; o dispositivo formativo associado aos ditames da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), acarretando uma formação pragmática e retomando a orientação técnico-instrumental sustentada por um lastro de competências explícitas nos artigos 2º e 3º da Resolução CNE/CP n. 02/2019, que versa sobre a formação inicial; os métodos de vigilância, monitoramento e avaliação utilizados para supervisionar e disciplinar indivíduos dentro de instituições e em espaços públicos; bem como práticas padronizadas que apontam detalhes sobre conteúdo e avaliação, rompem com a articulação entre teoria e prática e atribuem ao professor a responsabilidade pela formação continuada, como também sinalizado por Dias, Zaidan e Lima (2020). Diante disso, são apresentadas à sociedade diretrizes para a formação continuada prescrita na Resolução CNE/CP n. 1/2020. Esse documento fragmentado e descontínuo atua não apenas como um instrumento regulatório da formação continuada de professores, mas também como um dispositivo de poder que molda saberes, práticas e subjetividades dentro do campo educacional. Por meio da normatização, da produção de conhecimentos e das estratégias de controle, a resolução influencia profundamente a educação no Brasil, podemos afirmar que essas diretrizes se configuram como um exemplo contemporâneo das tecnologias de poder, como posto por Foucault (2017).

Nesse jogo, o poder mostra-se em ação ao ser exercido e disputado. Segundo Foucault (2017), o poder não é um lugar que se ocupa, nem um objeto que se possui: ele é luta, afrontamento, relação de força, situação estratégica. Entretanto, apesar de excluir, reprimir, censurar e mascarar, o poder também tem eficácia produtiva e riqueza estratégica. Na área da Educação Matemática, pesquisas que tomam como objeto a formação inicial de professores de Matemática discutem sobre conhecimentos relevantes para ensinar Matemática (Ball *et al.*, 2008; Fiorentini & Oliveira, 2018; Santana, Menduni-Bortoloti & Giraldo, 2024). Para Santana *et al.* (2024), a trama discursiva faz com que saberes e verdades sejam instituídos, tomando como referência a dimensão normativa do currículo. São essas as forças que se imbricam e interferem na organização curricular da matemática escolar.

No contexto atual, diante de um amplo movimento de resistência (até 2022) e de esperança (em 2023) ao retorno de políticas sociais e educacionais, como posto na nota da Anfope, o Brasil, sob o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, promulgou a Resolução CNE n. 4/2024. Ela foi moldada por um contexto político e social complexo, envolvendo a necessidade de revisar as diretrizes educacionais em resposta a desafios e críticas anteriores, além de alinhar a política educacional com as novas prioridades do governo. Entretanto, o discurso de atualização e consenso presente na Resolução CNE/CP n. 4/2024 cria um regime de verdade sobre a formação de professores. Isso nos leva a questionar as concepções, proposições e materializações debatidas e como eles moldam a visão de “atualização” da formação, visto que a resolução coloca em relevo uma formação conteudista, que, no caso dos cursos de Licenciatura em Matemática, legitima princípios do modelo 3 + 1, tão criticado na comunidade de educadores matemáticos (Zaidan *et al.*, 2021).

Neste artigo, problematizaremos quatro pontos, que também se constituem pauta do VIII FPMat. São eles: as 400 horas de prática pedagógica como componente curricular, presente desde a Resolução CNE/CP n. 01/2002 (MEC, 2002); a formação inicial articulada à formação continuada; a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; o estágio e os programas de iniciação à docência.

A originalidade dessa questão repousa em trazer uma análise dos jogos de poder postos em funcionamento por discursos que interagem e se sobrepõem, como eles moldam as práticas e políticas, e quais são as implicações para a formação de professores de Matemática. Em termos de nosso entendimento teórico, podemos, assim, analisar como as políticas nacionais de formação de professores que ensinam Matemática são moldadas por relações de poder e discursos específicos a partir das discussões pautadas durante o VIII FPMat. Na próxima seção, apresentamos os encaminhamentos metodológicos da investigação. Na sequência, discutimos os elementos problematizadores.

3 Caminhos percorridos

Para atender nosso objetivo, apoiamo-nos nos princípios do paradigma pós-moderno (Creswell, 2010). Asseveramos que Michel Foucault se enquadra nesse paradigma por desafiar narrativas e verdades universais. O autor argumenta a respeito da construção social e histórica do conhecimento, e explora as inter-relações entre poder, discurso e subjetividade (Foucault, 2017). Sua abordagem desconstrutiva e crítica contribui para a visão pós-moderna de que a realidade é múltipla, fragmentada e construída socialmente, refletindo uma atitude de desconfiança em relação às verdades absolutas e ao sujeito universal. Nessa perspectiva, há o entrelaçamento de realidades, opiniões, questões históricas e sociais que se misturam à subjetividade humana, a fim de responder a questionamentos que intrigam um indivíduo ou um grupo deles.

Nesse sentido, a presente pesquisa situa-se em uma perspectiva pós-moderna, considerando a realidade plural que existe hoje tanto em relação a grupos culturais como no que se refere aos discursos que os atravessam, bem como o cenário político que interfere na lógica de organização das políticas nacionais de formação de professores que ensinam Matemática. Assim como Foucault (2018), inspiramo-nos no trato arquivístico para analisar como as políticas nacionais de formação de professores que ensinam Matemática são moldadas por relações de poder e discursos específicos, a partir das discussões pautadas durante o VIII FPMat. Destarte, o estudo desenvolvido mobilizou ferramentas conceituais propostas por Michel Foucault. As análises incidiram sobre as concepções em disputa, proposições e materializações. Para isso, assumimos uma abordagem qualitativa nesta pesquisa, de caráter documental, como proposto por Cechinel *et al.* (2016).

O *corpus* foi constituído por um conjunto de relatórios socializados pelos coordenadores dos Grupos de Discussão (GD) do VIII Fórum Nacional de Professores que ensinam Matemática (VIII FPMat) que ocorreu entre os dias 30 de novembro e 02 de dezembro de 2023, no IFPI, *Campus* Teresina Central. O VIII FPMat foi organizado em cinco GD, a saber: (GD1) Licenciatura em Matemática e os conhecimentos próprios da docência; (GD2) Perfil profissional e acadêmico de formadores de professoras e professores; (GD3) Políticas públicas curriculares para a formação inicial de professores que ensinam Matemática; (GD4) Formação inicial em Educação Matemática na Licenciatura em Pedagogia; (GD5) O ensino de Matemática na formação de educadores indígenas, quilombolas e do campo: práticas de interculturalidade.

Na sequência, realizamos uma leitura dos cinco relatórios (documentos) buscando atender nosso objetivo, identificar os discursos específicos predominantes e as principais narrativas sustentadas por práticas discursivas. Isso inclui a forma como os discursos foram formulados, quais foram os conceitos centrais (como *competência docente, matemática aplicada, tecnologia educacional*) e quais foram as presenças e ausências significativas nos textos.

Para a análise, consideramos os princípios da inversão, da especificidade, da descontinuidade e da exterioridade. Com base no que propõe Paraíso (2012), no processo de análise, verificamos o funcionamento das relações de poder travadas, as estratégias utilizadas e os discursos legitimados ou excluídos, a fim de que fossem autorizados e divulgados. Por fim, argumentamos que os relatórios selecionados para a análise nos deram indícios sobre quais linhas de força e embates levam ao estabelecimento de verdades tidas como universais. Mas vale salientar que “Foucault não está aí para nos dizer as verdades sobre as coisas, mas sim para nos ajudar a compreender de que maneiras, por quais caminhos, tudo aquilo que se considera verdade tornou-se um dia verdadeiro” (Veiga-Neto, 2006, p. 87).

4 O que está em jogo

Nesta seção, socializaremos uma problematização empreendida tomando como referência os documentos analisados. Na sequência, apresentaremos três unidades de análises: a) Modelos de formação e controle normativo; b) os efeitos do poder e a constituição da identidade; c) Os padrões e as práticas na formação inicial e continuada. Essas unidades decorreram dos dados e foram sistematizadas por meio de um diálogo com alguns conceitos foucaultianos, colocando em relevo reflexões, desafios e proposições pautados nos GD.

4.1 Modelos de formação e controle normativo

Os modelos de formação propostos nos documentos normativos moldam as dinâmicas de poder e saber que permeiam a organização curricular, nos termos postos por Foucault (2018).

Dourado (2023) critica esses modelos que perpetuam a fragmentação do conhecimento, enfatizando que essa divisão pode limitar a capacidade dos sujeitos de relacionar diferentes saberes com suas experiências cotidianas, expressa, por exemplo, na Resolução CNE/CP n. 02/2019 e na Resolução CNE/CP n. 1/ 2020. Essa compartimentação não é neutra; reflete e reforça relações de poder, em que cada disciplina se torna um campo de disputa por prestígio e legitimidade, como podemos observar no trecho a seguir:

licenciaturas ainda se caracterizam por uma forte marca do que vários autores denominaram “três mais um” na medida em que separa “conhecimentos específicos”, entendidos como a matemática acadêmica, a matemática própria da prática profissional dos matemáticos profissionais e os “conhecimentos pedagógicos” equivocadamente entendidos como conhecimentos das áreas de educação matemática e educação e outras, ou seja, nós formamos professores de matemática não dando a devida atenção aquilo que vai ser o cerne da sua identidade profissional, do seu desenvolvimento profissional e do seu fazer profissional futuro (Síntese do GD da DR/MG, 2023 citado por GD1, 2023).

O trecho em análise evidencia a separação dos *conhecimentos específicos* e dos *conhecimentos pedagógicos*, que pode ser vista como uma forma de controle sobre o que é considerado conhecimento legítimo na formação de professores de Matemática. Essa divisão coloca em relevo o modelo de cursos de Licenciatura alicerçada em uma estrutura organizacional consagrada no Brasil, como apontam Moreira e Ferreira (2013), Lima e Leite (2018) e Gatti, Barretto, André e Almeida (2019). Para os autores, essa organização, frequentemente resumida na fórmula *Licenciatura = Bacharelado + Didática*, reflete um modelo formativo que se consolidou culturalmente, caracterizando-se pelo formato *3+1*: três anos dedicados às áreas de conhecimento e um ano à formação pedagógica. Essa segmentação revela uma concepção de conhecimento matemático que, ao se enraizar nas instituições, perpetua uma abordagem curricular em que a formação Matemática e a formação pedagógica são tratadas de maneira fragmentada e descontínua, como problematizado também em Zaidan *et al.* (2021). Inspirados em Foucault (2018), argumentamos que essa segmentação é um exemplo de como o saber é organizado em categorias que podem, paradoxalmente, limitar a formação do professor. Ao separar esses saberes, cria-se um espaço em que os conhecimentos não dialogam entre si, resultando em uma formação fragmentada e, muitas vezes, superficial.

A crítica dos arranjos curriculares foi pautada nas discussões de todos os GD. Durante o debate, foi sinalizada a necessidade de uma flexibilização das fronteiras curriculares como uma possibilidade para abrir espaço para uma educação mais crítica e reflexiva, em que o diálogo entre diferentes contextos sociais e políticos seja considerado potencial para a formação, como podemos observar no trecho a seguir:

Isso também ocorre nos cursos de Licenciaturas em Educação do Campo (LEdoC), Educação Escolar Quilombola (LEEQ) e Intercultural Indígena (LII), Licenciatura em Matemática e Pedagogia, buscando (re)estruturar PPC e mobilizar ações específicas de ensino, pesquisa e extensão que atendam tais demandas. evidenciados em marcos normativos que tratam da formação de professores da Educação Básica. Esses cursos precisam valorizar aspectos relativos à história, à cultura, à tradição e ao vínculo como o território (GD 5, 2023).

Ao buscar (re)estruturar os PPC, essas licenciaturas se inserem em um jogo de poder, em que tentam legitimar saberes que, muitas vezes, foram marginalizados, como as tradições e culturas locais. O destaque dado à história, à cultura e à tradição revela um reconhecimento da importância do contexto e da identidade territorial na formação docente. Foucault (2018) nos lembra de que a construção da identidade é sempre influenciada por relações sociais e culturais. Portanto, ao valorizar esses aspectos, os cursos não apenas se opõem a um modelo educacional

homogêneo, mas também constroem uma resistência que busca afirmar a pluralidade de saberes.

Nessa direção, o GD 4 também coloca em xeque a estruturação curricular, ao pautar a curricularização da extensão, como podemos observar a seguir:

A reestruturação obrigatória dos cursos de Pedagogia com a BNC-Formação e a curricularização da extensão (320h) foi indicada pela Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018, do Ministério da Educação (MEC), Conselho Nacional de Educação (CNE) e Câmara de Educação Superior (CES), e estabelece as diretrizes que as atividades de extensão devem compor, no mínimo, 10% (dez por cento) do total da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação, as quais deverão, doravante, fazer parte da matriz curricular dos cursos. Essa determinação tem gerado muitos questionamentos: ao curricularizar a extensão não estaríamos precarizando ainda mais o seu financiamento nas instituições públicas? Qual papel assumirão as secretarias ou Pró-reitoria de extensão e Pró-reitorias de ensino de graduação nesse processo? Como serão acompanhadas e avaliadas as ações de extensão? A resolução foi amplamente discutida nas instituições de modo a problematizar a concepção e/ou concepções sobre a extensão universitária? (GD 4, 2023).

O trecho em análise denuncia a obrigatoriedade de reestruturação alinhada à Base Nacional Comum (BNC-Formação) e à curricularização da extensão como parte integrante da matriz curricular, também problematizada por Barbosa (2021) e Dias, Zaidan e Lima (2020). Ora, essa obrigatoriedade revela um jogo de poder entre diferentes instâncias da instituição, a exemplo do MEC, do CNE, da CES e das universidades. Isso pode ser visto como uma forma de centralização do controle sobre o que é considerado conhecimento válido e como deve ser organizado o Ensino Superior. A questão do financiamento e dos papéis das pró-reitorias implica uma reconfiguração das relações de poder dentro da própria instituição, o que antes poderia ser uma iniciativa mais autônoma se torna parte de uma estrutura normativa. Essa temática também foi pauta no GD3, como podemos observar a seguir:

Após discussões acerca da ideia de extensão, provocadas pela expressão “extensão como prestação de serviços”, foi consenso que a extensão nas licenciaturas deve ser uma ação articulada com o ensino e a pesquisa, construída coletivamente a partir de relação permanente entre a universidade e a comunidade externa, com foco nos contextos educacionais formais, não formais e informais (GD3, 2023).

Inspirados em Foucault (2018), argumentamos que a discussão em torno da concepção de extensão, mencionada no trecho, implica uma problematização das formas tradicionais de entender esse conceito. Santana *et al.* (2022) argumentam que as diferentes interpretações do que é a extensão podem influenciar as práticas e as relações com a comunidade, desafiando ou reforçando as estruturas de poder existentes. Para os autores, as normativas que determinam a *curricularização* da extensão impõem desafios aos docentes das Universidades, de modo a levá-los a repensar seus PPC. Porém, os marcos legais apontam diversas rupturas; com isso, até hoje, não conseguimos superar a fragmentação do trabalho docente de “ensinar, pesquisar e praticar extensão” (Oliveira; Tosta & Freitas, 2020, p. 115). Isso também acontece no desenho discutido no Parecer CNE/CP n. 4/2024, que apresenta uma concepção reducionista de extensão, limitando as ações apenas aos espaços escolares, com uma proposta de 320h de integralização ao currículo (Brasil, 2024).

Nesse contexto, argumentamos que a curricularização da extensão deve ser entendida como um campo de luta, em que se confrontam diferentes visões sobre a função da extensão na Educação Superior. Defendemos a manutenção das características intrínsecas das atividades extensionistas, evitando uma abordagem que as reduza a um modelo disciplinar, em consonância com o manifesto da Anfope (2023). Essa redução pode não apenas desvirtuar a

essência da extensão, mas também impor um regime de controle que limita a capacidade da universidade de interagir de forma autêntica e transformadora com a comunidade.

Outra forma de articulação entre a universidade e a comunidade escolar é legitimada durante a realização das 400 horas de estágio preconizada desde a Resolução CNE/CP n. 1/2002 e na resolução vigente, como podemos analisar no trecho a seguir:

Os estágios (obrigatório e não obrigatório) são citados “(...) como verdadeiro elo estabelecido entre a Matemática Formal, acadêmica, abordada na Educação Superior, e a Matemática Escolar, ferramenta de trabalho de professores que a ensinam nas escolas de Educação Básica” [Síntese do GD da DR/AC, 2023]. As discussões no âmbito desta diretoria registram questões sobre o estágio e incluem, de forma circunstancial, o papel do formador na função de professor supervisor (GD2, 2023).

A afirmação de que os estágios funcionam como um elo entre a Matemática Formal e a Matemática Escolar reflete uma estrutura de poder que hierarquiza diferentes formas de conhecimento. Na perspectiva foucaultiana, o que temos é um saber moldado por relações de poder, em que a Matemática Formal, frequentemente associada à academia, é legitimada como superior em relação à Matemática Escolar, considerada uma ferramenta de trabalho. Para Pimenta e Lima (2017), o que se observa é uma falta de articulação entre universidade e escola, gerando equívocos na formação docente e aumentando essa dualidade. O estágio, ao ser visto como um elo entre diferentes saberes, também pode ser interpretado como um mecanismo de normatização. Ele institui uma forma de controle sobre a formação, em que práticas são moldadas por diretrizes que, muitas vezes, não consideram as realidades diversas das escolas. Foucault (2019) nos leva a questionar como essa normatização pode limitar a autonomia dos futuros professores e a diversidade das práticas.

Na análise transversal dos dados apresentados nos relatórios dos GD, além dos estágios, os GD colocam em tela os programas de iniciação à docência, a exemplo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) e do Programa Residência Pedagógica (PRP), instituídos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que emergem dentro de um quadro regulatório caracterizado por incertezas e fragmentações. Segundo Santana e Barbosa (2020), o PRP, operado por instituições de Ensino Superior, busca desenvolver atividades de ambientação, imersão e regência, coexistindo com programas como o Pibid e o estágio supervisionado nos cursos de licenciatura. Contudo, essa integração revela uma relação de poder que sobrecarrega as escolas públicas. Segundo Pimenta e Lima (2017), essas instituições não apenas devem cumprir suas obrigações educativas, mas também se submeter a uma série de demandas externas, incluindo avaliações institucionais e externas impostas pelo governo.

Essas práticas estão imersas em uma rede de controle e vigilância que molda tanto a formação dos professores quanto as condições nas quais as escolas operam, em consonância com os estudos de Foucault (2019). Ao instituir programas como o Pibid e o PRP, não apenas se legitima uma nova forma de disciplinamento na formação, mas também se reforça as hierarquias existentes e as expectativas normativas sobre o que significa ser um educador no contexto atual.

4.2 Conhecimento, poder e constituição da identidade

De acordo com Foucault (2004), o conhecimento e o poder são indissociáveis dentro de qualquer coletividade. O autor argumenta que o conhecimento não é uma entidade neutra ou objetiva, mas sim uma construção social e histórica profundamente imbricada nas relações de poder de uma sociedade. Um exemplo dessa dinâmica pode ser encontrado na maneira como o

conhecimento matemático é utilizado como um exercício de poder, como podemos observar no trecho a seguir:

Os conhecimentos que o futuro pedagogo deve apropriar-se e que lhe possibilitem ensinar matemática na educação infantil e nos anos iniciais foram retomados nas discussões. Nesse sentido, destacou-se a necessidade de ofertar ao estudante de Pedagogia propostas que permitam-lhe vivenciar o ensino de matemática. Há uma percepção de que parte considerável dos estudantes do curso de Pedagogia não demonstram interesse pelo ensino de matemática, o que pode ter relação com a sua formação na Educação Básica, quando não teve possibilidade de aproximação/experiências positivas com esta disciplina. Isto implica na atuação do professor da área de Educação Matemática do curso em tentar reverter tal situação (GD 4, 2023).

O trecho aborda o conhecimento que os futuros pedagogos devem adquirir para ensinar Matemática e a necessidade de vivenciar o ensino dessa disciplina. Esse discurso reflete uma prática discursiva que valoriza a experiência e a apropriação do conhecimento como fundamentais para a formação. A percepção de que os estudantes de Pedagogia não demonstram interesse por Matemática e a tentativa de reverter essa situação é um discurso que relaciona interesse e motivação com a formação recebida. Gatti *et al.* (2019), ao tomarem como objeto os cursos de Pedagogia, discutem os desafios enfrentados na formação de professores no Brasil e denunciam as limitações para discussões teórico-epistemológicas das áreas de conhecimento. Segundo os autores, o que temos são PPC abrangentes demais, que, portanto, falham em assegurar a formação desejada para o professor da Educação Básica. No entanto, essa situação não é estática; ela é permeada por dinâmicas de poder e por práticas discursivas que podem, por vezes, permitir algumas adequações curriculares.

Esses avanços, embora aparentem indicar melhorias, estão sempre inseridos e limitados pelos discursos e pelas relações de poder que estruturam e regulam o campo da formação. Isso ocorre também nos cursos de LEdoC, LEEQ e LII, o GD 5 destaca que “*por meio da tradição oral, histórias, modos de vida e saberes têm sido transmitidos de geração em geração, como forma de resistência ao apagamento, invisibilização social, política e cultural e outras violências sofridas pelas populações quilombolas e indígenas*”. Ora, as tradições orais e os saberes das populações quilombolas e indígenas representam formas de conhecimento que desafiam as narrativas dominantes que tentam silenciar ou apagar essas culturas. Inspirados em Foucault (2018), afirmamos que esse apagamento é uma prática de poder que busca manter certas narrativas e identidades à margem da sociedade. A resistência por meio da tradição oral é uma resposta a essa dinâmica, enfatizando que esses saberes não podem ser completamente eliminados, mesmo diante da violência cultural.

Segundo Fernandes *et al.* (2023), a identidade do campo emerge como um elemento central que articula os conceitos de território, terra, cultura e escola, todos interligados nas lutas coletivas por direitos. Para os autores, essa identidade não apenas reconhece e valoriza as relações de pertencimento com o território e os modos de produção agroecológicos, mas também reflete a dinâmica de poder que permeia os modos de vida no campo. Eles ainda destacam que as interações entre os sujeitos e suas práticas laborais, o respeito à natureza e suas consequências na organização curricular e no trabalho pedagógico nas escolas revelam como essas relações são moldadas por discursos e práticas de resistência.

Os conceitos de saber e conhecimento, embora distintos, estão entrelaçados e são moldados por forças como poder, autoridade e historicidade. Essa perspectiva é corroborada por diversos pesquisadores que destacam que o trabalho com e entre os(as) professores(as) revela uma matemática específica moldada pela ação docente, a exemplo da pesquisa realizada por Santana *et al.* (2024). Encontramos indícios desse ponto no trecho a seguir:

No GD da DR/TO foram feitos vários encaminhamentos, mas, ao final do texto, foram apresentadas sínteses, as quais tomamos como referência para este texto. Para os participantes, os cursos de LM “(...) precisam tomar como referência as atividades da docência na educação básica que os professores de matemática desenvolvem ao invés de tomar como referência a matemática acadêmica. Os saberes docentes e os conhecimentos profissionais podem ser orientadores para as reformulações curriculares”. Ao defenderem que o curso de LM tenha uma identidade própria, sinalizam que a necessidade de “(...) assumir o compromisso e ter uma organização curricular que foque no trabalho do professor de Matemática da Educação Básica, seja nos conteúdos, nas práticas e nas situações reais que são vivenciadas nas escolas”. Para isso, é necessário buscar um regime de colaboração entre Universidade e Escolas da Educação Básica, no sentido de construir uma política de formação continuada para os profissionais da Educação Básica (GD 1, 2023).

A sugestão de que os cursos de Licenciatura em Matemática devem tomar como referência as atividades da docência na Educação Básica revela uma luta pelo reconhecimento de saberes que tradicionalmente foram negados, rejeitados ou evitados nos espaços de formação. Foucault (2014) nos lembra de que o conhecimento é sempre situado em um contexto de poder. Ao priorizar os saberes docentes e as práticas, os participantes reivindicam um espaço para vozes que refletem a realidade da Educação Básica, desafiando a hegemonia da Matemática acadêmica. Ao focar no trabalho do professor da Educação Básica e nas situações que ele vivencia, busca-se uma formação que não apenas prepara tecnicamente, mas também constrói uma identidade crítica e contextualizada para os futuros educadores.

No decorrer da análise, observamos que o debate a respeito da organização curricular colocou em relevo a IP dos(as) futuros(as) professores(as) de Matemática, nos termos postos por Cyrino (2016). Além disso, A seguir, apresentamos outro destaque:

Além disso, nem todos os cursos demonstram uma identidade definida, levando a uma organização curricular ampla e pouco direcionada à formação de professor que atuará na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Há de se considerar, também, a influência das políticas públicas e legislações (GD 4, 2023).

A referência à organização curricular *ampla e pouco direcionada* sugere que há um controle sobre o que é ensinado e como. A falta de foco na formação específica para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental pode ser vista como uma forma de disciplinamento que ignora as necessidades específicas desse contexto educativo. Para Foucault (2004), a lógica de normatização imposta pode limitar a autonomia dos educadores e a relevância da formação. Entretanto, o GD 1 sinaliza como proposição que “os espaços de formação inicial precisam estar imbricados às especificidades da IP de (futuros) professores de matemática que atuam (atuarão) na Educação Básica, na formação docente e na pesquisa em Educação Matemática”. Isso sugere uma necessidade de articulação entre teoria e prática, universidade e escola, ensino, pesquisa e extensão, como posto em Santana *et al.* (2022).

Em uma perspectiva foucaultiana, poderíamos afirmar que essa imbricação poderia ser vista como uma resistência contra modelos de formação descontextualizados e normativos, promovendo uma educação mais relevante e conectada às realidades da Educação Básica. Nessa perspectiva, a partir dos estudos de De Paula e Cyrino (2020a), compartilhamos a complexidade, a dinamicidade, a temporalidade e a experiencialidade como aspectos que devem ser considerados nas investigações a respeito dessa temática. Isso significa que a educação não é um processo linear e fixo, mas sim um campo em constante transformação.

Nessa direção, passamos a analisar o trecho a seguir dialogando com os estudos de Foucault (2018):

Mesmo com os esforços de configuração de uma proposta curricular que atenda a demanda por um profissional qualificado, ou seja, uma formação inicial que contribua significativamente para a produção de saberes básicos, essenciais, que formem um docente mais confiante ao iniciar sua prática docente. Foi considerado que ainda falta nos atentar que o curso deve preparar professores de matemática *para a Educação Básica*. Querer dar conta de preparar para a carreira de pesquisadores da área específica e para a docência na EB não funciona. É preciso definirmos princípios, objetivos e metas claras que norteiam um currículo que atenda as demandas sociais, educacionais e tecnológicas, construído a várias mãos (Regional TO *apud* GD 3).

Ao enfatizar a confiança do docente, sugere-se que a formação não deve apenas transmitir conhecimento, mas também empoderar os futuros professores, moldando uma identidade profissional que seja crítica e reflexiva. Foucault (2018) argumenta que a identidade é formada por práticas sociais e discursos. Nos termos postos pelo autor, a crítica de que a formação não pode preparar simultaneamente para a pesquisa e para a docência aponta para uma dicotomia que revela controle e normatização. Dourado (2023), ao fazer referência aos marcos regulatórios, coloca em pauta o modelo educacional que, muitas vezes, cria separações artificiais entre diferentes funções, o que pode resultar em uma formação que não atende adequadamente às demandas de nenhuma das áreas. Isso revela uma necessidade de reavaliar as estruturas de poder que definem os currículos.

4.3 Os padrões e as práticas na formação inicial e continuada

Para dar unidade a nosso artigo, nesta subseção, destacaremos como as dinâmicas de poder e saber se entrelaçam na construção das realidades e narrativas históricas em torno da articulação entre formação inicial e continuada. Ao analisarmos as últimas duas décadas, observamos que essa proposta tem sido um tema central de debate e defesa por diversas entidades, como a Anped e a Anfope. Tanto a formação inicial quanto a continuada visam a preparar e desenvolver profissionais para o magistério na Educação Básica em suas diferentes etapas e modalidades (Brasil, 2015), justificando, assim, a necessidade dessa articulação.

Como dito anteriormente, essa interligação foi formalizada com a aprovação da Resolução CNE/CP n. 2/2015, que estabeleceu as DCN para a formação inicial e continuada (Brasil, 2015). No entanto, essa proposta foi fragmentada pelas Resoluções CNE/CP n. 02/2019 e n. 01/2020, revelando uma desarticulação significativa. Essa ruptura é evidenciada no Parecer CNE/CP n. 4/2024, que falha em apresentar diretrizes claras para a formação continuada dos profissionais do magistério. Essa análise ressalta como as práticas discursivas e normativas moldam as identidades e a atuação dos educadores, refletindo tensões que permeiam o campo educacional, como podemos observar no trecho a seguir:

A tríade construção, consolidação e ampliação dos vínculos entre as instituições de Ensino Superior e as redes de ensino, posto que a formação inicial e a continuada devem compreendidas como parte do processo de desenvolvimento profissional docente foram sinalizados em GD de diversas DR (entre elas BA, MT, RS e SP). Essa intencionalidade articula-se com dois encaminhamentos propostos no GD da DR/RR, a saber: (i) proporcionar sólida formação a respeito das teorias da aprendizagem e (ii) desenvolver “(...) propostas pedagógicas pensadas a partir de estudante real da LM e não de um estudante idealizado”. Juntos, esses encaminhamentos demarcam a necessidade de superar a fragmentação entre a formação específica e a pedagógica, bem como a necessidade de observar as especificidades do público-alvo da LM, como é o caso dos estudantes trabalhadores (GD 1, 2023).

A proposta de construção, consolidação e ampliação dos vínculos entre instituições de Ensino Superior e redes de ensino reflete uma dinâmica de poder que busca legitimar novas práticas formativas, como já sinalizado em Santana *et al.* (2022). Ao enforçar “teorias da

aprendizagem” e “propostas pedagógicas” baseadas em “estudantes reais”, critica-se o discurso tradicional, que, muitas vezes, idealiza o aluno, ignorando suas especificidades e contextos. Tomaremos essa ideia para argumentar que, há décadas, a literatura evidencia um duelo entre os papéis da teoria e da prática na formação de professores (Pimenta, 2012; Veiga-Neto, 2015). Veiga-Neto (2015) afirma que, apesar das diferentes vertentes epistemológicas que colocam em xeque os termos *teoria* e *prática*, todas elas são unânimes em afirmar que uma depende da outra. Além disso, o discurso proferido sinaliza que a formação continuada e a adaptação das estratégias pedagógicas são vistas como essenciais para que os professores se posicionem como agentes de mudança, desafiando a visão passiva do educador. Para Foucault (2018), as práticas moldam as subjetividades dos indivíduos, o que também é evidenciado no trecho a seguir:

Pelo breve exposto, sugerimos, neste fórum, ampliar a discussão sobre o Pibid e o PRP como espaços que favorecem a integração da formação inicial e continuada, assim como preconiza a CNE/CP nº 02/2015 e defende o coletivo de educadores/as e matemáticos/as. No que tange às questões relacionadas aos papéis do Pibid, do PRP e do estágio, o grupo entende que é necessária a formação de um grupo de trabalho, vinculado à SBEM, para tratar dos objetivos específicos de cada um dos programas, com vistas a não confundi-los com aqueles definidos e regulamentados para o estágio curricular e colaborar para a constituição desses programas como política de estado, incluindo a Residência Docente, que deve ser implementada em breve (GD 3, 2023).

O trecho em análise revela como a discussão em torno do Pibid e do PRP se insere em um contexto de luta por poder e saber na formação de professores. A busca por uma maior clareza e articulação entre os programas reflete uma tentativa de normatizar práticas, já problematizadas na literatura, a exemplo dos estudos de Santana e Barbosa (2020) e Cardoso *et al.* (2023). A menção à constituição desses programas como política de estado indica um movimento em direção à institucionalização de práticas formativas. Essa perspectiva legitima a forma de operação de um dispositivo, visto que opera por mecanismo de sujeição e de resistência, portanto, por conflitos, nos termos postos por Foucault (2018). Além disso, a proposição sinalizada pode nos ajudar a compreender as relações entre políticas, práticas formativas e IP no campo da Educação. A ideia de incluir a Residência Docente como parte dessa política reflete um esforço para integrar diferentes dimensões da formação docente e fortalecer a estrutura institucional ao redor dela. Essa temática também foi pauta no GD 4:

Considera-se que os dois Programas, Pibid e Residência Pedagógica, contribuem no processo de formação inicial de professores e promovem a articulação entre formação inicial e continuada. Tanto nas concepções presentes nos documentos como no processo de implementação muitas são as contradições apontadas, questionamentos presentes e indicativos da necessidade de avançar nas propostas e no número de estudantes contemplados. O desenvolvimento de subprojetos que priorizem a formação matemática nos cursos de Pedagogia tem sido reiteradamente pautado nos fóruns e eventos (GD 4, 2023).

Esses programas são vistos não apenas como iniciativas de formação, mas como espaços de poder que moldam o saber docente. As contradições e os questionamentos mencionados indicam a tensão entre as normas estabelecidas e as práticas, revelando como o poder se exerce na definição do que é considerado uma formação adequada. Segundo Santana e Barbosa (2020) e Cardoso *et al.* (2023), esses programas operam com normas de padronização de condutas, que determinam tanto a formação como a atuação, ao passo que as entidades e sujeitos resistem e desafiam a proposta imposta para a formação de professores, moldando novas práticas. Nessa perspectiva, e em consonância com os princípios foucaultianos, transformações têm sido pautadas nos grupos regionais, como podemos observar a seguir:

No sentido de propor novos olhares para a formação de professores, a DR-Rio Grande do Sul e DR-Rondônia utilizaram as expressões Descolonizar/Descolonização do Currículo, o que “implica abordar as matemáticas dos grupos culturalmente diversos, promover uma autocrítica em relação às injustiças sociais, combater a invisibilização das mulheres e de grupos étnicos minoritários no processo de registro da história do desenvolvimento do conhecimento matemático” (SBEM Regional Rondônia, 2023, p. 6). Por se tratar de uma situação que não remete à necessidade de substituição de autoridades políticas que controlam o território ou nação, consideramos a expressão descolonizar no sentido de decolonizar, isto é, como ação de combate ao racismo, desigualdades e violências geradas pelo processo de colonização (GD 5, 2023).

A utilização das expressões “Descolonizar/Descolonização do Currículo” indica uma mudança significativa nas práticas discursivas em Educação. Foucault (2014) argumenta que os discursos não apenas refletem, mas também moldam a realidade. Ao promover a descolonização, as DR (Diretorias Regionais) de Rio Grande do Sul e Rondônia desafiam os discursos hegemônicos que marginalizam as contribuições de grupos culturalmente diversos, evidenciando uma luta por reconhecimento e visibilidade. Não se trata apenas de uma mudança nas autoridades políticas, mas também de uma reestruturação das relações sociais e educacionais. Para isso, é necessário considerar como elementos caracterizadores o território, a terra, a cultura e a escola, os quais estão relacionados e imbricados pela noção de identidade, como posto por Fernandes, Magnus e Roseira (2023). Na mesma direção, o GD 2 faz referência à diretoria regional da SBEM/Rondônia (RO), que, em seu fórum regional, destaca as dimensões humana e a social da formação, enfatizando a valorização da diversidade cultural.

Descolonizar o currículo nos cursos de formação de professores(as) que ensinam matemática. Isso implica abordar as matemáticas dos grupos culturalmente diversos, promover uma autocrítica em relação às injustiças sociais, combater a invisibilização das mulheres e de grupos étnicos minoritários no processo de registro da história do desenvolvimento do conhecimento matemático (Síntese do GD da DR/RO, 2023 citado por GD 2, 2023).

A ideia de descolonizar o currículo implica uma resistência ativa contra as normas estabelecidas que perpetuam um conhecimento hegemônico. Essa prática busca reverter o poder discursivo que marginaliza as contribuições de grupos culturalmente diversos, permitindo que suas experiências e saberes sejam reconhecidos e validados dentro da Educação Matemática. Como posto por Apis (2011), poderíamos falar em (re)existência como um movimento de criação, de transformação dos espaços formativos.

5 Algumas considerações

Neste artigo, analisamos como as políticas nacionais de formação de professores que ensinam Matemática são moldadas por relações de poder e discursos específicos, a partir das discussões pautadas durante o VIII FPMat. Os resultados comunicam que os discursos configuram normas, padrões e práticas na formação de professores que refletem ideologias e, ao mesmo tempo, promovem uma visão específica da Matemática. A trama discursiva faz com que saberes e verdades sejam instituídos e definam o que é “adequado” no ensino de Matemática, tomando como referência a dimensão normativa. Além disso, refletem e reforçam relações de poder e saber no campo da Educação. Isso se manifesta, por exemplo, no Parecer CNE/CP n. 4/2024, que privilegia o *Núcleo II - Aprendizagem e Aprofundamento dos Conteúdos Específicos das áreas de atuação profissional*, com 1600 horas, tempo igual ao da Resolução CNE/CP n. 2/2019 e com 200 horas a mais do que o *Texto de Referência*, em detrimento do *Núcleo I - Estudos de Formação Geral (EFG)*, com a carga horária similar exposta na Resolução CNE/CP n. 2/2019, de 880 horas.

Ao realizarmos a análise transversal, identificamos diferentes discursos, como sinalizado a seguir:

- a) *Discurso de atualização e consenso*: reflete um movimento de reestruturação do desenho proposto para a formação de professores que ensinam Matemática que não se limita a uma mera atualização, mas se insere em um discurso que prioriza saberes que emergem da prática. Assim, busca-se não apenas revisitar o currículo da Educação Básica, mas também reconfigurá-lo como um espaço de valorização das dimensões culturais, éticas, sociais e políticas da Matemática. Tal abordagem reconhece a importância das pesquisas no campo da Educação Matemática, promovendo um entendimento crítico que desafia as normas estabelecidas e questiona as relações de poder que moldam a formação, conforme sugerido pelos GD.
- b) *Discurso de Inclusão e Diversidade*: Há uma ênfase na importância de valorizar a história, a cultura e as tradições dos grupos específicos, como comunidades do campo, quilombolas e indígenas. Isso reflete um discurso que busca incluir perspectivas historicamente marginalizadas na formação, evidenciando a luta por reconhecimento e representação.
- c) *Discurso de constituição de uma identidade*: reflete a necessidade de observar os elementos constitutivos em torno da construção da IP. A falta de identidade pode indicar uma crise na definição do que significa ser um professor que ensinam Matemática, refletindo uma incerteza sobre que matemática ensinar.
- d) *Discurso sobre a autonomia e Construção Coletiva do Currículo*: demanda-se a elaboração de um currículo que contemple as licenciaturas que formam professores que ensinam Matemática, reconhecendo a importância de diferentes vozes e experiências. Isso pode ser visto como uma forma de resistência à imposição de normas centralizadas, promovendo um espaço de diálogo e negociação sobre o que deve ser ensinado.
- e) *Discurso de representatividade*: os registros indicam que precisamos nos posicionar em espaços institucionais e políticos relacionados à discussão/construção/implementação de políticas públicas com propostas coletivamente elaboradas, voltadas à formação de professores de Matemática.

Essa análise foucaultiana permite compreender como os discursos e as práticas moldam e regulam as relações de poder e as políticas de formação. Diante disso, como contribuição, devemos fomentar ações articuladas que centralizem: (i) as necessidades da Educação Básica; (ii) as demandas dos professores atuantes nesse contexto e daqueles que atuam nas licenciaturas de Matemática; (iii) as perspectivas pessoais e profissionais dos futuros professores, com vias a reconhecer a relevância e o protagonismo de todas as pessoas envolvidas nesses processos (complexos e dinâmicos), como posto pelo GD 1.

Como implicação, propomos que, ao realizar adequações e reformulações nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC), os responsáveis empreendam uma reflexão crítica acerca da centralidade dos elementos problematizadores discutidos. Alinhando-nos a Santana *et al.* (2022), defendemos a criação de *designs formativos insubordinados*, capazes de integrar as ações e saberes essenciais para a formação de futuros professores de Matemática. Esse processo reflexivo deve considerar os princípios de democracia, justiça social, ética e solidariedade, cruciais para desafiar as normas e estruturas estabelecidas. Tal postura nos permite ressaltar as potencialidades da Resolução CNE/CP n. 02/2015, ofuscadas por Resoluções como a CNE/CP n. 02/2019 e a n. 1/2020, além do Parecer CNE/CP n. 4/2024. Essa análise crítica revela as dinâmicas de poder que moldam a formação docente, abrindo espaço para novas práticas e

saberes que se opõem a um currículo normativo e padronizado.

Essa abordagem abre um espaço para novas investigações que analisem políticas nacionais de formação de professores que ensinam Matemática. Tal investigação revela as dinâmicas de poder em jogo que envolve as políticas nacionais de formação, permitindo uma crítica das estruturas que moldam o currículo e a prática. Por fim, é importante considerar que essas relações de poder não são unidimensionais. Para Foucault (2020), a possibilidade de resistência é da ordem da estratégia e da luta. Existem sempre possibilidades de resistência por parte de sujeitos e entidades, que podem reinterpretar e desafiar as normas impostas, buscando formas de inovar e contextualizar o ensino da Matemática de maneira mais inclusiva e crítica.

Agradecimentos

Ainda que não sejam responsáveis pelas posições adotadas neste artigo, nossos agradecimentos se dirigem aos membros do Grupo de Trabalho (GT) 7 da Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM), bem como aos coordenadores dos GD e aos participantes do VIII FPMat pelas contribuições. Agradecemos também à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) pelo apoio financeiro para a realização do evento.

Referências

- ANFOPE — Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (2024). *Nota da ANFOPE sobre o Parecer CNE/CP nº 4/2024*. Rio de Janeiro, RJ: ANFOPE.
- ANPEd — Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa Em Educação (2019). *Contra a descaracterização da Formação de Professores: Nota das entidades nacionais em defesa da Res. 02/2015*. Rio de Janeiro, RJ: ANPEd.
- ASPIS, R. L. (2021). Um ensino de Filosofia e resistência política e (des)governamentalidade e sub-versões. *Educação Em Revista*, 12(1), 169-180.
- Ball, D., Thames, M. & Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching: What makes it special? *Journal of Teacher Education*, 59(5), 389-407.
- Barbosa, J. C. (2021). Formação inicial de professores que ensinam matemática: Entre reformas e contrarreformas. Conferência de Abertura do Fórum de Formação de Professores que ensinam matemática do estado do Rio de Janeiro [vídeo]. <https://m.facebook.com/sbemriodejaneiro/videos/1635228493500645>.
- Brasil. (2015). Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico]: *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. 2. ed. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015.
- Brasil. Câmara dos Deputados. Centro de Documentação e Informação. (2001). Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 10 jan. 2001.
- Brasil. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. (2003). *Resolução CNE/CES 3, de 18 de fevereiro de 2003*. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Matemática. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 25 fev. 2003.
- Brasil. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. (2002a). *Resolução CNE/CP n. 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: Diário Oficial da União, 4 mar. 2002.

- Brasil. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. (2002b). *Resolução CNE/CP n. 2, de 19 de fevereiro de 2002*. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 23 dez. 2002.
- Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. (2024). *Parecer CNE/CP nº 4/2024, de 12 de março de 2024*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissional do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados não licenciados e de segunda licenciatura). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 27 mai. 2024.
- Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. (2018). *Resolução CNE/CES n. 7, de 18 de dezembro de 2018*. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 19 dez. 2018.
- Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. (2015). *Resolução CNE/CP n. 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: Diário Oficial da União, 2 jul. 2015.
- Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. (2020a). *Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 15 abr. 2020.
- Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. (2020b). *Resolução CNE/CP n. 1, de 27 de outubro de 2020*. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 29 out. 2020.
- Cardoso, N. S., Mendonça, S. G. L. & Farias, I. M. S. (2023). O que diz o sujeito coletivo Forpibid-RP sobre a origem do Residência Pedagógica e a coexistência com o Pibid? *Revista Linhas*, 24(56), 160-181.
- Cechinel, A., Fontana, S. A. P., Della, K. G. P., Pereira, A. S. & Prado, S. S. (2016). Estudo/Análise Documental: uma revisão teórica e metodológica. *Criar Educação*, 5(1), 1-7.
- Cosenza, A. (2018). Formação docente no Pibid: Entre a potência e a resistência. *Pesquisa e Debate em Educação*, 8(1), 700-707.
- Creswell, J. W. (2010). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto* (3. ed.). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Cyrino, M. C. C. T. (2022). A identidade docente e o papel da formação inicial na educação matemática. *Educação Matemática em Revista*, 25(3), 45-60.
- De Paula, E. F. & Cyrino, M. C. C. T. (2020a). Aspectos a serem considerados em investigações a respeito do movimento de constituição da Identidade Profissional de professores que ensinam matemática. *Educação*, 45, 1-29.

- De Paula, E. F. & Cyrino, M. C. C. T. (2020b). O compromisso político como elemento constitutivo da Identidade Profissional de professores que ensinam matemática. In: E. F. De Paula & M. C. C. T. Cyrino; (Org.). *Identidade profissional de professores que ensinam matemática em contextos de formação* (pp. 15-36). São Paulo, SP: Pimenta Cultural.
- Dias, F., Zaidan, S. & Lima, I. (2020). *A Resolução CNE/CP 02/2019 e a formação inicial de professores que ensinam matemática* [vídeo]. <https://youtu.be/W6EBx3oj05Q>.
- Dourado, L. F. (2023). *Políticas públicas de formação de professores: Retrocessos e resistências. Centro de Educação UFSM* [vídeo]. <https://www.youtube.com/watch?v=dK94oRyD6LA>.
- Fernandes, F. L. P., Magnus, M. C. M. & Roseira, N. A. F. (2023). Relações entre a matemática e o seu ensino, e a dimensão sócio-político-cultural: o que nos dizem os PPCs de Licenciatura em Educação do Campo. *Revemat*, 1-27.
- Foucault, M. (2017). Sobre a história da sexualidade. In: R. Machado (Org.). *Microfísica do poder* (pp. 336-406). São Paulo, SP: Paz e Terra.
- Foucault, M. (2018). *História da sexualidade I: a vontade de saber* (7. ed.). Rio de Janeiro, RJ: Edições Graal.
- Foucault, M. (2019). *Vigiar e punir: nascimento da prisão* (42. ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Foucault, M. (2020). *Microfísica do poder* (40. ed.). Rio de Janeiro/São Paulo: Vozes.
- Gatti, B. A., Barretto, E. S. S., André, M. E. D. A. & Almeida, P. C. A. (2019). *Professores do Brasil: novos cenários de formação*. Brasília, DF: Edições Bradesco.
- Lima, J. O. G. & Leite, L. R. (2018). Historicidade dos cursos de licenciatura no Brasil e sua repercussão na formação do professor de química. *REnCiMa*, 9(3), 143-162.
- Lima, L. A. & Pimenta, S. G. (2022). Currículo e formação de professores: tensões e possibilidades na Pedagogia. *Revista Brasileira de Educação*, 27(2), 215-232.
- Lopes, C. E., Bertini, L. F. & Borelli, S. S. (2023). Políticas públicas curriculares para a formação de professores que ensinam matemática. *Revista de Educação Matemática*, 20, 1-12.
- Marchan, G. S. (2017). Discursos presentes nas políticas curriculares e no processo de formação docente: a configuração do perfil pedagógico. 245f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP.
- Metzner, A. C. & Drigo, A. J. (2021). Avanços e retrocessos das DCN para a formação de professores: Comparação entre a Resolução de 2015 e documentos anteriores. *e-Curriculum*, 19(3), 988-1013.
- Moreira, P. C. & Ferreira, A. C. (2013). O lugar da matemática na Licenciatura em Matemática. *Bolema*, 27(47), 981-1005.
- Oliveira, C. V. N. C., Tosta, M. C. R. & Freitas, R. R. (2020). Curricularization of university extension: A bibliometric analysis. *Brazilian Journal of Production Engineering*, 6(2), 114-127.
- Paraíso, M. (2012). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte, MG: Mazza.
- Pimenta, S. G. & Lima, M. S. L. (2017). Os (des)caminhos das políticas de formação de professores – o caso dos estágios supervisionados e o Programa de Iniciação à Docência:

- Duas faces da mesma moeda?. In: *Anais da 38ª Reunião Nacional da ANPEd*. São Luís, MA. 1-15.
- Pimenta, S. G. (2012). *O estágio na formação de professores: Unidade teoria e prática?* (11. ed.). São Paulo, SP: Cortez.
- Santana, F. C. M. & Barbosa, J. C. (2019). A relação universidade/escola e o Programa Residência Pedagógica/subprojeto de matemática: estratégias de poder e modos de subjetivação. *ReviSeM*, 4(2), 1-24.
- Santana, F. C. M. & Barbosa, J. C. (2020). O dispositivo formativo da residência pedagógica: Ataques, lutas e resistências. *Revista Brasileira de Educação*, 25, 1-21.
- Santana, F. C. M. & Santana, T. J. (2022). A formação de professores de matemática na interface com a residência pedagógica: Experiências e resistências em tempos de pandemia. *Educação Matemática Pesquisa*, 24(4), 446-468.
- Santana, F. C. M., De Paula, E. F. & Pereira, P. S. (2022). Potencialidades da Resolução CNE/CP Nº 02/2015 diante das (des)construções curriculares para a formação de professores(as) de matemática. *Revista de Educação Matemática*, 19, 1-25.
- Santana, F. C. M., Grilo, J. S. P. & Barbosa, J. C. (2020). O formador e as tensões entre os textos movidos da matemática escolar e o discurso pedagógico do PROFMAT. *Jornal Internacional de Estudos em Educação Matemática*, 13(2), 222-229.
- Santana, F. C. M., Menduni-Bortoloti, R. D. & Giraldo, V. A. (2024). Matemática específica da ação do sujeito-professor(a): entre o poder e o saber. *Boletim GEPeM*, 1(84), 29-54.
- Veiga-Neto, A. (2006). A educação e o poder: a contribuição de Michel Foucault. In: A. Veiga-Neto. (Org.). *Foucault e a educação: diálogos possíveis* (pp. 7-89). Campinas, SP: Papirus.
- Veiga-Neto, A. (2015). Anotações sobre as relações entre teoria e prática. *Educação em Foco*, 20(1), 113-140.
- Zaidan, S., Ferreira, A. C., Paula, E. F. de, Santana, F. C. de M., Coura, F. C. F., Pereira, P. S. & Stormowski, V. (2021). *A Licenciatura em Matemática no Brasil em 2019: Análises dos projetos dos cursos que se adequaram à Resolução CNE/CP 02/2015. GT07-Formação de Professores que ensinam Matemática*. Brasília, DF: SBEM.