

Rios de ressignificação: (des)construções curriculares na constituição do professor de matemática a partir das resoluções do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno de 2002, 2015 e 2019

Tatiane da Silva Alvesⁱ

Adriana Fátima de Souza Miolaⁱⁱ

Resumo

Este artigo, retirado de uma dissertação homônima, teve como objetivo compreender os processos e efeitos da ressignificação das diretrizes curriculares para formação de professores, materializados no Projeto Pedagógico de um curso de Licenciatura em Matemática. Como embasamento teórico utilizou-se conceitos como Educação Problematizadora, Dialogicidade, Insubordinação Criativa, Subversão Responsável e Colaboração. Quanto à metodologia, optou-se por uma abordagem qualitativa, empregando a pesquisa documental. Para a análise dos dados, recorreu-se à Análise Textual Discursiva. Os resultados alcançados foram sintetizados no metatexto intitulado “Entre imersões e reflexões: dimensões que constituem a formação de professores de matemática”. Como conclusão, observou-se que o uso da Insubordinação criativa evidenciou a importância da flexibilidade no desenvolvimento dos cursos de formação de professores.

Palavras-chave: currículo; resoluções CNE/CP; projetos pedagógicos curriculares; subversão responsável; colaboração.

Rivers of re-signification: curriculum (de)constructions in the constitution of mathematics teachers from the resolutions of the National Council of Education/Plenary Council of 2002, 2015, and 2019

Abstract

This article, drawn from a homonymous dissertation, aimed to understand the processes and effects of the re-signification of curriculum guidelines for teacher education, as materialized in the Pedagogical Project of a Mathematics Teaching degree program. The theoretical framework was based on concepts such as Problematizing Education, Dialogicity, Creative Insubordination, Responsible Subversion, and Collaboration. Regarding methodology, a qualitative approach was adopted, employing documentary research. For data analysis, Discursive Textual Analysis was used. The results were synthesized in the metatext entitled “Between Immersions and Reflections: Dimensions that Constitute the Education of Mathematics Teachers.” In conclusion, it was observed that the use of Creative Insubordination highlighted the importance of flexibility in the development of teacher education programs.

Keywords: curriculum; CNE/CP resolutions; curricular pedagogical projects; responsible subversion; collaboration.

ⁱ Doutoranda em Educação Matemática pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. E-mail: tatiane.alves@ufms.br - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-9295-1791>.

ⁱⁱ Doutora em Educação Matemática pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Docente do curso de Licenciatura em Matemática na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). E-mail: adriana.miola@ufgd.edu.br - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-4757-2554>.

Ríos de resignificación: (de)construcciones curriculares en la constitución del profesor de matemáticas a partir de las resoluciones del Consejo Nacional de Educación/Consejo Pleno de 2002, 2015 y 2019

Resumen

Este artículo, extraído de una disertación homónima, tuvo como objetivo comprender los procesos y efectos de la resignificación de las directrices curriculares para la formación de profesores, materializados en el Proyecto Pedagógico de un curso de Licenciatura en Matemáticas. Como base teórica se utilizaron conceptos como Educación Problemática, Dialogicidad, Insubordinación Creativa, Subversión Responsable y Colaboración. En cuanto a la metodología, se optó por un enfoque cualitativo, empleando la investigación documental. Para el análisis de los datos se recurrió al Análisis Textual Discursivo. Los resultados obtenidos fueron sintetizados en el metatexto titulado 'Entre inmersiones y reflexiones: dimensiones que constituyen la formación de profesores de matemáticas'. Como conclusión, se observó que el uso de la Insubordinación Creativa evidenció la importancia de la flexibilidad en el desarrollo de los cursos de formación de profesores.

Palabras clave: currículo; resoluciones CNE/CP; proyectos pedagógicos curriculares; subversión responsable; colaboración.

1 OLHANDO PARA O HORIZONTE

Compreendemos que o uso da palavra "horizonte" é fundamental para estabelecer as direções potenciais da pesquisa, suas implicações práticas ou teóricas, assim como os limites e alcance. Essa abordagem oferece uma visão ampla do contexto e dos objetivos do trabalho, auxiliando o leitor a compreender o que será discutido ao longo do texto e em qual contexto mais amplo a pesquisa se encaixa. No contexto da história da formação de professores no Brasil, percebemos que ao longo do tempo houve transformações significativas. De acordo com Borges et al. (2011), desde o período colonial até os dias atuais, foram realizadas reformas que moldaram o cenário educacional brasileiro. No período colonial, conforme aponta Ribeiro (2021), a formação de professores era realizada principalmente por ordens religiosas, as quais se responsabilizavam pela educação das elites e dos filhos da nobreza.

Com a chegada da família real portuguesa ao Brasil, em 1808, foram criados os primeiros cursos de formação de professores, que eram destinados à formação de professores primários (Santos, 2019). A partir daí, Maués (2003) destaca que a educação passou a ser vista como um instrumento para o desenvolvimento do país, e a formação de professores como uma questão importante para a sua modernização.

Segundo Freire (1971), Azevedo (1987) e Teixeira (2013) no final do século XIX e início do século XX, houve um grande movimento pela reforma educacional no Brasil, que visava à criação de escolas públicas e à melhoria da qualidade do ensino. Nesse período, a formação de professores passou a ser mais sistematizada, com a criação de escolas normais, que ofereciam cursos de formação de professores para o Ensino Primário.

Durante a ditadura militar (1964-1985), houve uma preocupação com a formação de professores para a Educação Básica, em especial para as séries iniciais do Ensino Primário (Gadotti, 1983; Cunha, 1999). Foi nesse contexto que foram criados os cursos de Licenciatura Curta, por meio do Decreto-Lei nº 569/1969, que instituiu a Reforma Universitária. A ideia era oferecer uma formação mais rápida e prática para professores do Ensino Primário e Secundário suprir a demanda por profissionais qualificados nessa área.

Conforme Saviani (2015) as licenciaturas curtas eram cursos de formação de professores com duração de três anos. Esses cursos ofereciam uma formação básica em disciplinas teóricas e práticas, mas eram criticados por não oferecerem uma formação suficiente para a atuação dos futuros professores em sala de aula. Essa modalidade de formação foi extinta em 1996, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Lei nº 9.394/1996), que estabeleceu a necessidade de uma formação mais completa para os professores da Educação Básica. Visando aprimorar a formação de professores, em 1939, surgiu uma abordagem inovadora para aquela época conhecida como modelo 3+1, que segundo Saviani (2009) eram cursos de formação de professores para as escolas secundárias, generalizados para todo o país a partir do decreto-lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939, que deu organização definitiva à Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Sendo esta instituição considerada referência para as demais escolas de nível superior, o paradigma resultante do decreto-lei n. 1.190 se estendeu para todo o país, compondo o modelo que ficou conhecido como “esquema 3+1” adotado na organização dos cursos de licenciatura e de Pedagogia.

Esse conceito consistia em um curso de Licenciatura que, segundo Bittar e Nogueira (2015) se desdobra em três anos de disciplinas teóricas, seguidos por um ano de estágio supervisionado. É importante ressaltar que a nomenclatura "modelo 3+1" pode ter sido atribuída posteriormente por pesquisadores, uma vez que documentos governamentais podem não necessariamente trazer essa designação. Esse novo enfoque

ganhou adoção nas instituições de Ensino Superior pelo país, representando um progresso significativo de mudança em relação às licenciaturas curtas.

Diversos autores brasileiros como Paula (2007), Gatti (2010) e Pimenta (2017) se debruçaram sobre o tema do modelo 3+1 ao longo dos anos, trazendo reflexões críticas e análises sobre suas limitações e potencialidades. Paula (2007) discutiu as implicações do modelo 3+1 para a formação de professores no Brasil, apontando sua fragilidade em relação à formação específica na área de atuação do professor. Gatti (2010), em seu estudo, apontou algumas críticas, entre elas, destacam-se: descontinuidade do processo formativo; sobrecarga de disciplinas; pouco tempo para estágio supervisionado; desconexão entre teoria e prática; desafios da educação básica; falta de relação entre os conhecimentos específicos e os pedagógicos.

Borges *et al.* argumentam que o modelo não resolve as questões estruturais do sistema educacional brasileiro e pode levar a uma formação ainda mais precária dos professores. Assim, o modelo 3+1 pode ser insuficiente para a formação de professores com significativos conhecimentos específicos e pedagógicos, apontando para a necessidade de uma formação mais aprofundada e integrada (Libâneo, 2017). Posteriormente, em 1996, as Licenciaturas Plenas passam a ser formação obrigatória¹ para a formação inicial de professores (Almeida; Lima, 2012). Esse modelo buscava possibilitar uma formação de professores com uma visão mais crítica e reflexiva sobre a prática pedagógica. A partir daí, o CNE/CP criou as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação de professores, que estabelecem as bases para a formação dos professores no Brasil.

Essa preocupação com a qualidade do ensino nas licenciaturas como aponta Oliveira (2019) ficou mais evidente a partir dos anos 2000, com a criação de avaliações específicas como o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), que teve como objetivo avaliar o desempenho dos alunos e a qualidade dos cursos de graduação em geral, incluindo as licenciaturas.

Além disso, em 2002, foram estabelecidas as DCN para a formação de professores da Educação Básica pela Resolução CNE/CP nº 01/2002 (Brasil, 2002a). Este parecer instituiu os objetivos e princípios dos cursos de licenciatura, que incluiu a prática como componente curricular, estágio supervisionado, a importância da articulação teoria e

prática para a formação de professores aulas para conteúdos científico-culturais entre outras atividades acadêmico-científico-culturais. A duração e carga horária mínima foi estabelecida em 2800 horas pela Resolução CNE/CP nº 02/2002 (Brasil, 2002b).

Esse ato normativo considerava a formação plena do professor, em oposição aos aspectos tecnicistas previstos em cursos de licenciatura curta, objetivando estabelecer padrões mínimos de qualidade para a formação de professores no Brasil, visando garantir a formação de profissionais capacitados e comprometidos com a educação de qualidade (Borges, 2014). A partir dessas diretrizes, as instituições de ensino superior elaboram seus projetos pedagógicos e currículos dos cursos de licenciatura, buscando atender aos requisitos estabelecidos pela norma.

Um aspecto importante de se ressaltar nessa resolução é que nela está previsto que a formação deve contemplar uma articulação entre os aspectos teóricos e práticos, tendo como referência as condições concretas de atuação do professor na Educação Básica. Isso significa que não basta apenas um ano de estágio supervisionado no final do curso, como previsto no modelo 3+1, mas sim a integração entre a teoria e a prática em todas as disciplinas ao longo de todo o curso (Lima; Pimenta, 2018). Essa abordagem permite uma formação mais crítica e reflexiva, na medida em que os futuros professores fossem estimulados a refletir sobre a realidade educacional em que estariam inseridos e a desenvolver práticas pedagógicas mais significativas e contextualizadas. Nesse pressuposto, articulando assim, teoria e prática com foco nas competências que os futuros professores devem possuir, dando autonomia para as instituições na reelaboração dos PPC.

Autores como Gatti; Barreto; André (2011), Saviani (2015) e Oliveira e Leiro (2019) destacam em suas obras a importância de uma articulação entre essas políticas de formação de professores estabelecidas pelas resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) como um marco regulatório para garantir uma formação mais comprometidas com as demandas da sociedade. A partir de 2003, houve diversas resoluções do CNE que modificaram significativamente os cursos de licenciatura no Brasil. Entre elas estão: as Resoluções CNE/CP nº 2/2015 e CNE/CP nº 2/2019.

A Resolução CNE/CP nº 2/2015 atualizou as diretrizes curriculares para a formação de professores, enfatizando a necessidade de uma formação mais ampla e crítica para os

futuros docentes, a qual apresenta uma série de princípios e objetivos para a formação de professores, tais como: a formação de profissionais críticos, reflexivos, criativos, autônomos e comprometidos com a educação pública; a ampliação da carga horária; a articulação entre teoria e prática na formação docente; a valorização da diversidade e do respeito aos direitos humanos na educação; a flexibilidade curricular para atender às demandas e necessidades dos futuros docentes e das escolas em que atuarão; o reconhecimento da importância da formação continuada, etc (Brasil, 2015b).

Portanto, entendemos que a Resolução CNE/CP nº 2/2015 apresenta importantes contribuições para a formação de professores no Brasil, visando à garantia de uma formação mais completa, crítica e reflexiva para os futuros docentes, e ao fortalecimento da educação pública e democrática no país, se aproximando das ideias de Libâneo (2017), em que destaca a formação do professor como uma formação humana global, que considere o ser humano em sua integralidade, como sujeito social, cultural, histórico e político, para que possa atuar em uma sociedade complexa, marcada por contradições, conflitos e desafios.

Ainda, no movimento de delinear as principais resoluções, nos deparamos com a Resolução CNE/CP nº 2/2019 (Brasil, 2019) que foi publicada em 20 de dezembro de 2019. As resoluções CNE/CP deveriam ser o resultado de um processo de discussão e consulta pública que envolve diversos atores da área da educação, garantindo uma construção coletiva das diretrizes curriculares nacionais. No entanto, a Resolução CNE/CP nº 2/2019 foi alvo de críticas por educadores e entidades ligadas à educação. Essas críticas destacam a falta de diálogo com a comunidade educacional, uma vez que o documento foi elaborado sem a participação efetiva de seus representantes (Caetano, 2020). Essa ausência de envolvimento gerou críticas adicionais, especialmente em relação às interferências políticas partidárias no processo de construção do documento.

Além disso, os PPC são instrumentos fundamentais para a organização e implementação das diretrizes estabelecidas pelas resoluções do CNE/CP para a formação de professores. Quanto mais criticamente os educadores exercem sua capacidade de aprender, mais constroem e desenvolvem sua curiosidade epistemológica, como destacado por Freire (1996). Essa curiosidade epistemológica refere-se à vontade de

compreender e investigar os fundamentos e os processos de conhecimento pedagógico e a prática educativa.

A partir dessa perspectiva, a insubordinação criativa, conforme apresentada por D'Ambrosio e Lopes (2015), surge como uma manifestação ativa e engajada na busca por transformação e superação de práticas educativas tradicionais. Nesse contexto, a curiosidade epistemológica impulsiona os educadores a questionar as bases do conhecimento pedagógico, refletir sobre as estruturas e os métodos de ensino, e buscar abordagens inovadoras que atendam melhor às necessidades dos alunos. Nesse sentido, a insubordinação criativa vai além da mera contestação, representando uma postura ativa de construção, em que os educadores desafiam as normas e os modelos estabelecidos. Assim, os educadores podem explorar novas perspectivas, metodologias e recursos que possam promover uma educação mais significativa, inclusiva e participativa.

O papel do PPC, nesse contexto, é crucial para garantir a qualidade da formação de professores, orientando as ações pedagógicas, metodológicas e de avaliação, bem como o planejamento de atividades extracurriculares e estágios supervisionados. Ele deve ser construído de forma colaborativa, devendo ser revisado e atualizado periodicamente. Ele deve contemplar o conjunto de disciplinas, atividades e práticas que compõem o curso de formação de professores, bem como a forma como esses elementos se articulam para atender às demandas da sociedade.

Vale destacar que, o PPC não apenas delineia a estrutura curricular e os objetivos de aprendizagem, mas também serve como um reflexo da compreensão e das visões do corpo docente sobre o que constitui ser um professor. No processo de elaboração, os professores têm a oportunidade de expressar suas concepções sobre a prática docente, suas crenças para o exercício da profissão, suas perspectivas sobre os desafios e as demandas do contexto educacional. Assim, o PPC não é apenas um instrumento administrativo, mas também uma declaração das identidades profissionais e das orientações pedagógicas dos próprios professores que o elaboram.

D'Ambrósio e Lopes (2015) enfatizam a necessidade de os professores desenvolverem práticas pedagógicas críticas e reflexivas, considerando o contexto dos alunos e a realidade social em que estão inseridos. As autoras também destacam a importância da subversão responsável para enfrentar desafios em situações não previstas.

Assim sendo, nos inquietamos em saber: de que modo o curso de licenciatura em matemática da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) mobiliza insubordinações criativas para formar professores diante do que é posto pelas Resoluções CNE/CP de 2002, 2015 e 2019? Para buscar responder nossa questão, tivemos como objetivo: compreender os processos e efeitos da ressignificação das diretrizes curriculares para formação de professores, materializados no Projeto Pedagógico de um curso de Licenciatura em Matemática.

2 O FLUXO DA EDUCAÇÃO: UMA VIAGEM PELAS PERSPECTIVAS TEÓRICAS COMO UMA INUNDAÇÃO DE IDEIAS

Assim como uma inundação de ideias, o fluxo da educação nos conduz por uma jornada pelas perspectivas teóricas, alagando nossas mentes com novos horizontes de entendimento. Neste contexto, o início do século XX testemunhou o surgimento de diversas concepções sobre o papel da educação na sociedade, refletindo as mudanças políticas, sociais e econômicas da época. Essas transformações criaram um terreno fértil para o desenvolvimento de teorias educacionais inovadoras, que moldaram as visões sobre como a educação poderia atender às necessidades emergentes. As vozes pioneiras que emergiram nesse contexto contribuíram significativamente para a formação do pensamento educacional e ofereceram insights valiosos que ainda reverberam nas discussões contemporâneas sobre a educação e sua relação com a sociedade.

O eficientismo, uma das perspectivas curriculares abordadas, representado por autores como Bobbitt (1916), enfatizava a preparação dos indivíduos para suas obrigações e deveres na sociedade, buscando resultados mensuráveis e eficientes. O currículo, nesse contexto, é estruturado de forma a atender às necessidades práticas e utilitárias, focando no desenvolvimento de habilidades específicas e conhecimentos considerados essenciais para a vida cotidiana. Nessa visão, a educação é orientada para a produção de indivíduos produtivos e cidadãos obedientes, priorizando a adaptação às demandas sociais.

Já a perspectiva curricular de Tyler e Vedia (1986) destaca-se por sua abordagem racional e técnica, enfatizando a definição clara de objetivos educacionais e a organização sequencial dos conteúdos para alcançá-los. O currículo é concebido como um plano

estruturado, com ênfase na formulação de objetivos educacionais claros e mensuráveis, que orientam todo o processo de ensino e aprendizagem. A avaliação tem papel central, servindo para verificar se os objetivos foram alcançados. A abordagem de Tyler e Vedia (1986) busca garantir a eficiência e a eficácia da educação, enfatizando a necessidade de planejamento cuidadoso e alinhado com os propósitos educacionais.

Por outro lado, Dewey (1971) defendia uma perspectiva curricular progressista, que enfatizava o desenvolvimento pessoal e social dos alunos. Segundo o autor, o currículo deve ser flexível e aberto, permitindo que os estudantes expressem suas ideias, interesses e necessidades. A aprendizagem ocorre por meio da reflexão crítica e da ação transformadora, proporcionando aos alunos a oportunidade de participar ativamente do processo educacional. O currículo progressista incentiva a experimentação, a investigação e a interação com o meio social, promovendo uma educação contextualizada e significativa para a vida dos estudantes.

Na perspectiva crítica de Apple (2006), o currículo é compreendido como um espaço de lutas ideológicas e poderes dominantes, que influenciam a seleção e a organização dos conteúdos a serem ensinados. O currículo é visto como uma construção social e política, refletindo as estruturas dominantes na sociedade. O autor destaca a importância de uma educação crítica, que possibilite aos alunos uma compreensão crítica da realidade social, questionando as estruturas de poder e buscando a transformação social. O currículo crítico visa promover a conscientização e a reflexão sobre as desigualdades sociais e culturais, buscando uma educação emancipatória e transformadora.

É importante ressaltar que essas perspectivas não são excludentes, e muitas vezes podem coexistir ou se complementar na prática curricular. A concepção do currículo varia de acordo com o contexto educacional, as políticas públicas e as crenças dos educadores. O debate sobre as perspectivas curriculares é fundamental para a compreensão das escolhas e implicações presentes no currículo, bem como para a reflexão sobre os objetivos da educação e os valores que orientam a formação dos estudantes.

Ao compreender as visões de autores como Bobbitt, Tyler, Vedia, Dewey e Apple, torna-se possível estabelecer conexões claras entre essas teorias e a prática educacional no contexto das licenciaturas. A ênfase de Tyler na definição precisa de objetivos

educacionais, como o desenvolvimento de habilidades específicas, pode influenciar diretamente a estruturação de currículos de formação docente. Isso implica em delinear metas mensuráveis, como o aumento da taxa de aprovação em exames de certificação de professores, para orientar o planejamento e a avaliação dos programas de formação de professores.

Da mesma forma, a visão progressista de Dewey destaca a importância da flexibilidade e abertura no currículo. Por exemplo, em um currículo influenciado por essa visão, os professores podem ser encorajados a adotar métodos de ensino mais centrados no aluno, que permitam a exploração ativa, a experimentação e a resolução de problemas, em vez de apenas transmitir conhecimento de forma passiva. Essa abordagem enfatiza o aprendizado experiencial e o engajamento dos alunos em atividades práticas, o que os prepara para lidar com a diversidade de necessidades e contextos encontrados em ambientes educacionais diversos. Esses elementos são cruciais a serem considerados na formação de professores capazes de lidar com a diversidade e as demandas sociais em constante evolução.

Essas perspectivas, ao serem integradas nos currículos das licenciaturas, não apenas delineiam o caminho formativo dos professores, mas também preparam o terreno para a discussão mais específica sobre a insubordinação criativa, uma abordagem que desafia e enriquece a formação docente, promovendo uma prática reflexiva. Portanto, ao considerarmos a insubordinação criativa como uma possibilidade para que educadores e formadores ousem inovar, refletir e transformar suas práticas em prol de uma educação mais significativa e comprometida com a construção de uma sociedade mais justa.

A insubordinação criativa, portanto, contribui ao possibilitar a flexibilidade na estruturação curricular, contribuindo para a formação de professores mais críticos e reflexivos, capazes de atuar de forma ética e comprometida com a educação. D'Ambrosio e Lopes (2015, p.4), destacam que:

As ações de subversão responsável do professor e do pesquisador, em suas atividades profissionais diárias, decorrem do desafio que lhes é apresentado em múltiplas situações para as quais não encontram respostas pré-estabelecidas. Para fazer-lhes face, têm de pôr em movimento um conhecimento profissional construído ao longo de sua carreira, que envolve elementos como origem social, política e cultural, bem como aspectos de foro pessoal e contextual. Em seu desempenho profissional, os professores e os pesquisadores precisam mobilizar não só

teorias e metodologias, mas também suas concepções, seus sentimentos e seu saber-fazer (D'Ambrosio; Lopes, 2015, p. 4).

Sendo assim, as autoras destacam a complexidade do trabalho docente e a necessidade de subverter práticas pedagógicas tradicionais em prol da formação de professores mais críticos e reflexivos. Portanto, os professores e pesquisadores devem mobilizar não apenas o conhecimento acadêmico, mas também suas próprias concepções, sentimentos e habilidades práticas para atender às demandas variadas de seu trabalho. Essa visão destaca a importância da reflexão, da adaptabilidade e da integração de múltiplas fontes de conhecimento na prática educativa e de pesquisa.

É importante também que estimulem a diversidade de ideias e concepções sobre a formação de professores, oferecendo espaços para que diferentes vozes sejam ouvidas. Dessa forma, é possível realizar uma subversão responsável nas práticas pedagógicas, permitindo uma formação mais crítica e reflexiva dos futuros professores. Nessa perspectiva, D'Ambrosio e Lopes (2015, p. 4) acreditam que para além de formar estudantes pautados em competências e habilidades.

Um profissional da Educação que busque formar estudantes éticos e solidários não deve conceber o ensino como transmissão de conceitos já elaborados e construídos, não deve limitar sua prática docente apenas aos objetivos previamente determinados, sem considerar o contexto no qual seu aluno está inserido. Dessa forma, a atuação docente dependerá de sua sensibilidade para perceber e respeitar o processo de desenvolvimento intelectual e emocional dos alunos (D'Ambrosio; Lopes, 2015, p. 4).

Nesse sentido, a insubordinação criativa de Morris et al. (1981) apud D'Ambrosio e Lopes (2015) pode ser um recurso diante da burocracia educacional, pois, a tomada de decisões em prol da melhoria e do bem-estar da comunidade educacional contribui para preservar princípios éticos, morais e de justiça social.

Essa insubordinação que os autores discutem, está atrelada sob nossa perspectiva com as atitudes subversivas de D'Ambrósio e Lopes (2015, p. 13) que assume que “a constante tomada de decisões, requer, muitas vezes, assumir posturas que se contrapõem ao que está posto e determinado, seja pelo cotidiano profissional, seja por diretrizes legais.” Ao fazer uso da insubordinação criativa, os cursos de formação de professores podem se tornar espaços de diálogo, co-criação e transformação, capazes de preparar educadores críticos e reflexivos.

3 DELINEAMENTOS METODOLÓGICOS

O escrever “é movimento do caos para a ordem, um exercício de ordenamento de algo inicialmente desordenado, de construção de novas formas de organização” (Moraes; Galiazzi, 2016, p. 117). Nesse contexto, a fenomenologia emerge como uma abordagem que se volta para análises mais aprofundadas e interpretações mais refinadas, buscando desvendar o que está oculto. Essa abordagem, intrinsecamente ligada à subjetividade do pesquisador, visa explorar completamente o potencial fecundo presente nesse processo de investigação, revelando a riqueza de significados que podem emergir da complexidade do fenômeno estudado. Esse enfoque implica em desdobramentos que vão do que é expresso até o não expresso, em um movimento constante entre a evidência e o que permanece invisível, afastando-se dos significados imediatos para discernir sentidos contextualizados, demandando inferências cada vez mais elaboradas, de maneira que:

O método na investigação fenomenológica não pode ser entendido como uma sequência de passos, como um procedimento canônico. Há um método em Fenomenologia, mas num outro sentido. Corresponde a um caminho a ser trilhado. Não é, um caminho suave, nem contínuo ou linear. Tampouco esse método confere a certeza de conduzir a um objetivo predeterminado. Fazer pesquisa numa abordagem fenomenológica consiste em delinear o caminho durante a caminhada, em saber conviver com a insegurança de uma pesquisa aberta para modificações no próprio curso de sua realização (Moraes; Galiazzi, 2016, p. 30).

Para a análise dos estudos que compõem a dissertação utilizamos a abordagem qualitativa que, segundo Flick (2008, p. 20), “é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas da vida”. Ao adotarmos uma abordagem qualitativa, na modalidade de pesquisa documental, podemos explorar e compreender de maneira aprofundada as dinâmicas, significados e nuances das relações sociais em diferentes contextos. Essa abordagem nos permite capturar a complexidade das interações humanas, as vozes dos participantes e os múltiplos aspectos envolvidos nas relações sociais contemporâneas.

Conforme destacado por Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 2), “o uso de documentos em pesquisa deve ser apreciado e valorizado. A riqueza de informações que deles podemos extrair e resgatar justifica o seu uso em várias áreas [...]”, porque possibilita

ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural."

Nesse sentido, a pesquisa documental nos permitiu obter dados e informações por meio da análise de documentos existentes, como as resoluções CNE/CP de 2002, 2015 e 2019, os PPC da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) dos anos de 2004, 2009, 2014, 2017 e 2024 e as entrevistas realizadas com integrantes do NDE. O corpus da pesquisa constituído na Análise Documental foi analisado a partir da Análise Textual Discursiva (ATD), que segundo Moraes e Galiazzi (2006) envolve a análise aprofundada de textos, buscando identificar as relações entre os elementos presentes e a construção de significados. Portanto, considera não apenas as palavras utilizadas, mas também os contextos em que são inseridas, as estruturas discursivas adotadas e as intenções comunicativas dos autores, valoriza a interpretação qualitativa dos dados, permitindo uma compreensão mais profunda dos fenômenos investigados. Esta metodologia de análise, segundo Calixto (2019):

Apresenta como uma de suas características o desenvolvimento de um movimento interpretativo com ênfase hermenêutica. Ancora-se nos princípios da fenomenologia e da hermenêutica, busca analisar qualitativamente as informações discursivas por meio da descrição e investigação do fenômeno, foco de estudo, para então compreendê-lo (Calixto, 2019, p. 131).

Destarte, a ATD "pode ser compreendida por meio de quatro focos, dos quais se destacam: desmontagem dos textos, estabelecimento de relações, captando o novo emergente e um processo auto-organizado" (Calixto, 2019, p. 132). A 'desmontagem dos textos' se refere à análise detalhada dos textos discursivos, desmembrando-os em partes menores, como palavras, frases e parágrafos. Essa desmontagem visa identificar os elementos constituintes do texto e compreender como eles se relacionam entre si. 'Estabelecimento de relações', nesse foco, busca-se compreender as relações existentes entre os diferentes elementos do texto. Isso inclui identificar as conexões lógicas entre as ideias, analisar as relações de causa e efeito, procurar padrões recorrentes e examinar a coesão e coerência textual. 'Captando o novo emergente', está relacionado à percepção de elementos inovadores ou surpreendentes que possam emergir do texto.

Pode-se tratar de novas ideias, conceitos, interpretações ou perspectivas que não eram esperadas inicialmente. Captar o novo emergente envolve estar aberto a diferentes

possibilidades de significados e abordagens. ‘Um processo auto-organizado’, esse último foco destaca que a ATD é um processo que ocorre de forma auto-organizada, ou seja, não segue uma sequência rígida de etapas predefinidas. A compreensão do texto discursivo é uma atividade flexível e dinâmica, em que o analista pode ajustar sua abordagem de acordo com os insights e descobertas ao longo do processo.

Seguindo o processo da ATD, Moraes e Galiazzi (2007) entendem que o movimento da categorização é um procedimento abrangente e minucioso que requer do pesquisador uma imersão profunda nas informações, ao mesmo tempo em que é necessário sintetizar e organizar o fenômeno estudado de forma ordenada. Um aspecto importante da categorização é que ela permite a utilização tanto de categorias predefinidas (a priori) quanto de categorias que emergem durante o processo de análise, podendo ainda ocorrer uma combinação de ambas (categorias mistas).

4 ENTRE DESCOBERTAS E DIÁLOGOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Os dados produzidos nessa pesquisa apresentam uma abordagem abrangente e complementar na análise das perspectivas teóricas curriculares e na identificação de indícios de insubordinações criativas no contexto da formação de professores de Matemática. As dimensões que permeiam a formação de professores são articuladas por meio do currículo como um processo dinâmico, que se desdobra desde o ‘currículo prescrito’, representado pelas resoluções do CNE/CP DE 2002, 2015 e 2019, até o ‘currículo em ação’, materializado nas práticas dos professores e influenciado pelas entrevistas com os integrantes do Núcleo Docente Estruturante (NDE).

O ‘currículo prescrito’ estabelece diretrizes e normativas para a formação docente, definindo objetivos, conteúdos e metodologias a serem seguidos. Essas diretrizes são então traduzidas em ações concretas no ‘currículo organizado’, que engloba os Projetos Pedagógicos das instituições de ensino, especificamente em nosso caso, os da UFGD dos anos de 2004, 2009, 2014, 2017 e 2024 (vigente), delineando a estrutura e o funcionamento dos cursos de formação de professores.

No entanto, é no ‘currículo em ação’ que essas diretrizes ganham vida, através das práticas pedagógicas dos professores, influenciadas por suas reflexões, experiências e

valores. As entrevistas realizadas com os integrantes do NDE proporcionaram apontamentos relevantes sobre como essas diretrizes são interpretadas e postas em prática, possibilitando uma análise crítica e uma contínua adaptação do currículo planejado às necessidades e desafios do contexto educacional. Portanto, é através da articulação entre essas diferentes dimensões que se constrói uma formação de professores comprometida com as necessidades educacionais.

Assim sendo, a partir do corpus constituídos, identificamos 392 (trezentos e noventa e duas) unidades de significado, culminando na unitarização de 11 (onze) categorias iniciais que foram aproximadas por temáticas em 4 (quatro) categorias intermediárias e na elaboração uma (1) categoria final, aprofundando a compreensão acerca da influência dessas dimensões sobre a formação de professores. O Quadro 1 a seguir evidencia o processo de aglutinação realizado desde a aproximação entre as unidades de significado até a emergência da categoria final que deu origem ao metatexto “Entre imersões e reflexões: dimensões que constituem a formação de professores de matemática”.

Quadro 1 - Aglutinação das unidades de significado para produção de categorias iniciais (continua)

Cat. inicial	Argumento Cat. inicial	Cat. intermediária
A.1- Tecendo saberes por meio de uma contínua avaliação de sua prática profissional (78)	A prática profissional é um terreno fértil para a construção e o aprimoramento de saberes docentes. Nesse contexto, a avaliação contínua da própria prática emerge como uma ferramenta essencial para o desenvolvimento profissional dos educadores. Ao refletir sobre suas experiências em sala de aula, os professores têm a oportunidade de identificar estratégias eficazes, bem como aspectos que demandam ajustes e aprofundamento. Essa reflexão sistemática não apenas fortalece o ensino, mas também promove uma maior conexão entre teoria e prática, possibilitando uma abordagem mais contextualizada e significativa para os alunos.	D.1- Entrelaçando saberes: a complexa jornada da formação docente na rede da educação (A.1 + A.2 = (78 + 23) = 101)
A.2- Redes da educação: integrando saberes, desenvolvendo competências e valorizando a diversidade na	Ao integrar saberes provenientes de diversas fontes, como experiências pessoais, formação acadêmica e colaboração com colegas, os educadores enriquecem seu repertório e se tornam mais aptos a enfrentar os desafios do contexto educacional. Além disso, ao valorizar a diversidade presente nas salas de aula, os educadores promovem um ambiente inclusivo e acolhedor, onde cada aluno é reconhecido em sua singularidade e potencialidades. Dessa forma, as redes da educação se consolidam como espaços de aprendizagem	

prática docente (23)	colaborativa e contínua, onde o compartilhamento de saberes e o respeito à diversidade são imprescindíveis para uma prática docente transformadora.	
A.3- Ampliando horizontes: articulação interdisciplinar na formação de professores (57)	Ao articular diferentes áreas de estudo, os educadores são incentivados a explorar conexões e inter-relações entre os conteúdos curriculares, enriquecendo assim sua prática pedagógica. Além disso, a articulação interdisciplinar na formação de professores contribui para a construção de uma visão mais abrangente e crítica da realidade, preparando-os para enfrentar os desafios da atualidade.	D.2- Redes do saber: influências legais e institucionais na formação docente sob as dinâmicas do poder (A.3 + A.4 = (57 + 12) = 69)
A.4- A influência da organização institucional e da legislação na formação e atuação dos professores: reflexos nas práticas pedagógicas (12)	A forma como as instituições educacionais são estruturadas e as leis e regulamentos que as regem moldam não apenas o ambiente de trabalho dos educadores, mas também as expectativas e diretrizes que orientam sua atuação. A partir desses contextos, os professores desenvolvem suas práticas pedagógicas, adaptando-se às exigências e normativas estabelecidas.	

Quadro 1 - Aglutinação das unidades de significado para produção de categorias iniciais
(continua)

Cat. inicial	Argumento Cat. inicial	Cat. intermediária
B.1- Formação crítica do sujeito (Professor) de Matemática (75)	Implica não apenas compreender as implicações sociais, culturais e políticas da Matemática, mas também refletir sobre o papel do professor como mediador do conhecimento e agente de transformação social. Nesse sentido, a formação crítica vai além da mera transmissão de conteúdos, incentivando uma prática pedagógica que valorize o pensamento crítico, a criatividade e a autonomia dos alunos.	
B.2- A influência das estruturas de poder sobre as dimensões do currículo (22)	As decisões sobre o que é ensinado, como é ensinado e quem ensina são frequentemente moldadas por relações de poder presentes em diversos níveis do sistema educacional. Instituições governamentais, órgãos reguladores, editoras de materiais didáticos e grupos de interesse exercem influência significativa sobre as políticas curriculares e, consequentemente, sobre as experiências de aprendizagem dos alunos. Essas estruturas de poder muitas vezes refletem ideologias dominantes, interesses econômicos e desigualdades sociais, o que pode resultar em currículos que perpetuam formas de conhecimento hegemônicas e excluem perspectivas marginalizadas.	D.3- Sobre)vivências do sujeito professor de matemática [(B.1+ B.2+ B.3 = (75+ 22+ 83) = 180]
B.3- Tendências Pedagógicas na	Essas tendências são influenciadas por uma variedade de fatores, incluindo teorias de aprendizagem, avanços tecnológicos, mudanças socioculturais e necessidades educacionais emergentes. Entre as tendências mais	

Educação Matemática (83)	relevantes, destacam-se a abordagem construtivista; a educação inclusiva e a educação crítica, que incentiva os estudantes a questionarem e analisarem criticamente conceitos matemáticos à luz de questões sociais e políticas. Estas tendências pedagógicas não são mutuamente excludentes, podendo ser adaptadas.	
C.1- Construindo pontes para a dialogicidade na formação do professor de matemática (9)	Ao promover espaços de diálogo abertos e inclusivos, os formadores de professores incentivam a discussão de diferentes perspectivas, ideias e práticas pedagógicas, enriquecendo assim o processo de formação. Além disso, a dialogicidade na formação do professor de Matemática também implica em desenvolver habilidades de escuta ativa, empatia e respeito mútuo, fundamentais para estabelecer relações de confiança e colaboração entre os participantes.	D.4- Auto (Trans) formações do professor formador: um contínuo processo pela fluência do conhecimento [C.1+ C.2+ C.3+ C.4) = (9+ 10+ 13+ 14) = 42]
C.2- Navegando por desafios: a arte de desvendar enigmas na articulação de práticas curriculares (10)	Esses desafios podem incluir a adaptação de conteúdos para atender às necessidades diversificadas dos alunos, a integração de diferentes áreas de conhecimento de maneira coesa e significativa, ou ainda a busca por estratégias inovadoras que promovam a participação ativa dos estudantes. Desvendar esses enigmas requer não apenas expertise técnica, mas também uma abordagem flexível e reflexiva, capaz de responder de forma criativa e eficaz às demandas do contexto educacional.	

Quadro 1 - Aglutinação das unidades de significado para produção de categorias iniciais (conclusão)

Cat. inicial	Argumento Cat. inicial	Cat. intermediária
C.3- Caminhos entrelaçados: criatividade para a reflexão da identidade profissional na formação de professores de matemática (13)	Ao explorar a complexidade e a diversidade de experiências pessoais e profissionais, os educadores são desafiados a refletir sobre suas práticas pedagógicas, valores e crenças, contribuindo para o desenvolvimento de uma identidade profissional autêntica. A criatividade emerge nesse processo, permitindo aos professores experimentar novas abordagens, estratégias e recursos para enfrentar os desafios do ensino da Matemática.	
C.4- Desbravando novas fronteiras: a articulação transformadora a partir da colaboração na formação docente (14)	A colaboração entre pares, instituições educacionais e comunidades de aprendizagem possibilita a troca de experiências, ideias e práticas pedagógicas, ampliando assim as perspectivas e possibilidades de desenvolvimento profissional. Ao trabalhar em conjunto, os professores têm a oportunidade de explorar novas metodologias, abordagens curriculares e tecnologias educacionais, adaptando-as às necessidades e realidades de suas salas de aula. Além disso, a colaboração na formação docente promove um senso de pertencimento e coletividade.	

Fonte: Elaborado pelas autoras.

As categorias iniciais A.1, A.2, A.3 e A.4 foram estabelecidas com base nas Resoluções CNE/CP, enquanto as categorias B.1, B.2 e B.3 surgiram dos Projetos Pedagógicos dos cursos. Por sua vez, as categorias C.1, C.2, C.3 e C.4 foram definidas a partir das entrevistas com os docentes do NDE. É relevante destacar que essas categorias foram extraídas da dissertação homônima, refletindo a metodologia da pesquisa.

As categorias intermediárias resultaram da interseção das temáticas das categorias iniciais, abrangendo todo o corpus de investigação, reconhecendo a interconexão das dimensões que influenciam a formação docente. No Quadro 2 abaixo, apresentamos os argumentos das categorias intermediárias que culminaram na categoria final “Entre imersões e reflexões: dimensões que moldam a formação de professores de matemática.”

Quadro 2 - Continuação do processo de categorização

Cat. intermediária Argumento	Cat. final	Cat. final Argumento
Os educadores são desafiados a explorar e dialogar com uma variedade de saberes, que vão desde conhecimentos teóricos e práticos da área de educação até a compreensão das especificidades de suas comunidades escolares. Ao entrelaçar esses saberes, os professores são capazes de construir uma prática pedagógica mais inclusiva que atenda às necessidades educacionais. Essa jornada é marcada pela colaboração e troca de experiências entre os próprios educadores, bem como por oportunidades de formação continuada e desenvolvimento profissional.		Entre imersões e reflexões, a formação de professores de Matemática se revela como uma jornada complexa e multifacetada, onde diversas dimensões se entrelaçam e se complementam. Nesse contexto, a colaboração entre pares e a busca por novos caminhos na articulação de práticas curriculares emergem como pilares fundamentais, impulsionando a criatividade e a reflexão na construção da identidade profissional.
Leis educacionais, regulamentos institucionais e políticas governamentais exercem um papel fundamental na definição dos currículos, programas de formação e práticas pedagógicas adotadas nas instituições de ensino. Essas influências não apenas estabelecem as diretrizes para a atuação dos educadores, mas também refletem e perpetuam relações de poder presentes no sistema educacional.	Entre imersões e reflexões: dimensões que constituem a formação de professores de matemática	Sob as dinâmicas do poder institucional e legislativo, os educadores se veem desafiados a navegar por novas fronteiras e desbravar enigmas,
Implica não apenas compreender as implicações sociais, culturais e políticas da Matemática, mas também refletir sobre o papel do professor como mediador do conhecimento e agente de transformação social. Nesse sentido, a formação crítica do sujeito professor de Matemática vai além da mera transmissão de conteúdos, incentivando uma prática pedagógica que valorize o pensamento crítico, a criatividade e a autonomia dos alunos.		

<p>Ao refletirem sobre suas próprias práticas e experiências, os professores formadores são capazes de identificar lacunas de conhecimento, áreas de aprimoramento e novas abordagens pedagógicas que possam potencializar o aprendizado de seus colegas. Além disso, o processo de auto(trans)formação também envolve a disposição para explorar novas ideias, perspectivas e metodologias de ensino, incorporando-as de forma crítica e reflexiva em sua prática docente. Dessa forma, os professores formadores se tornam agentes ativos na construção de uma cultura de aprendizagem contínua.</p>		<p>promovendo uma formação crítica e transformadora. Ao mesmo tempo, a fluência do conhecimento e as auto(trans)formações dos professores formadores evidenciam a importância de um processo contínuo de desenvolvimento profissional.</p>
--	--	--

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Desenvolvemos nossa análise de pesquisa, destacando uma interligação de indícios percebidos a partir de nossa perspectiva, os quais delineiam o quadro de entendimento em sua totalidade e profundidade, demonstrando nossa interpretação em relação aos aspectos que integram a formação de professores. Essa compreensão é enriquecida pelo metatexto “Entre imersões e reflexões: dimensões que constituem a formação de professores de matemática.”

Dessa forma, a ATD na análise documental se revelou uma potente metodologia de análise para a compreensão do passado, a interpretação de narrativas históricas e a reconstrução de contextos sociais, políticos e culturais.

4.1 Entre imersões e reflexões: dimensões que constituem a formação de professores de matemática

Nas resoluções, as imersões representam os momentos em que os princípios educacionais são incorporados e aplicados nas políticas de formação docente, enquanto as reflexões surgem como a avaliação crítica dessas diretrizes e suas implicações na prática pedagógica. Nos PPCs, as imersões correspondem à integração das orientações curriculares e pedagógicas, enquanto as reflexões se materializam nas justificativas, objetivos e estratégias delineadas para promover uma formação reflexiva. Nas entrevistas com os docentes do NDE, as imersões são evidenciadas pelas experiências vivenciadas e compartilhadas no processo de implementação do curso, enquanto as reflexões emergem através das análises críticas e das propostas de aprimoramento contínuo. Assim, tanto as

imersões quanto as reflexões contribuem significativamente para a construção e o desenvolvimento dos cursos de licenciatura em Matemática, permitindo uma abordagem mais abrangente na formação de professores.

Nessa perspectiva, Sacristán e Gomés (1978) ao considerarem o currículo como um processo, enfatizam cinco dimensões. Dentre elas, nos concentraremos no currículo prescrito, organizado e em ação. Para esses autores, o currículo prescrito representa a primeira fase desse processo, sendo composto pelos objetivos, conteúdos, métodos e avaliações definidos oficialmente pelas autoridades educacionais ou instituições de ensino. Essa dimensão prescrita do currículo reflete as intenções políticas, sociais e culturais que permeiam o sistema educacional, delineando as diretrizes para a prática pedagógica.

No entanto, é importante ressaltar que o currículo prescrito nem sempre se concretiza integralmente na prática educativa, pois sua implementação é influenciada por uma série de fatores contextuais, como as características dos alunos, recursos disponíveis, cultura escolar e autonomia do professor. Ainda, ao explorar as diretrizes do currículo prescrito, torna-se evidente a presença sutil de relações de poder subjacentes, que influenciam as escolhas e prioridades estabelecidas.

Por trás das prescrições curriculares, há uma rede complexa de interesses e agendas, muitas vezes não explicitadas, que moldam as decisões sobre o que é incluído ou excluído do programa de estudos. Esses interesses podem ser variados, incluindo influências políticas, econômicas e sociais, que buscam promover certas ideologias ou visões de mundo. Assim, ao analisarmos o currículo prescrito, é crucial ler entre as linhas para compreender as dinâmicas de poder em jogo e as motivações por trás das escolhas curriculares.

As perspectivas curriculares presentes nas resoluções do CNE/CP refletem uma variedade de abordagens e visões sobre o papel da educação e dos processos de ensino e aprendizagem. Essas resoluções, que muitas vezes estabelecem diretrizes e orientações para a elaboração e implementação de currículos nas instituições de ensino, podem abranger desde uma visão mais tradicional, centrada na transmissão de conhecimento e na padronização dos conteúdos, evidenciada com maior frequência na Resolução CNE/CP de 2019, por meio do ensino tecnicista de competências e habilidades:

Art. 5º A formação dos professores e demais profissionais da Educação, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), para atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, tem como fundamentos: I - a sólida formação básica, com conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; II - a associação entre as teorias e as práticas pedagógicas; e III - o aproveitamento da formação e das experiências anteriores, desenvolvidas em instituições de ensino, em outras atividades docentes ou na área da Educação. Parágrafo único. A inclusão, na formação docente, dos conhecimentos produzidos pelas ciências para a Educação, contribui para a compreensão dos processos de ensino-aprendizagem, devendo-se adotar as estratégias e os recursos pedagógicos, neles alicerçados, que favoreçam o desenvolvimento dos saberes e eliminem as barreiras de acesso ao conhecimento (RES-CNE-2019-5).

Até abordagens mais contemporâneas, que enfatizam a interdisciplinaridade, a contextualização e a valorização da diversidade cultural. Além disso, as resoluções do CNE/CP podem incorporar perspectivas críticas e reflexivas sobre o currículo, buscando promover uma educação mais democrática, conforme podemos destacar na Resolução CNE/CP de 2015:

§ 6º O projeto de formação deve ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de educação básica, envolvendo a consolidação de fóruns estaduais e distrital permanentes de apoio à formação docente, em regime de colaboração, e deve contemplar: I - sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais; II - a inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente; III - o contexto educacional da região onde será desenvolvido; IV - as atividades de socialização e a avaliação de seus impactos nesses contextos; V - a ampliação e o aperfeiçoamento do uso da Língua Portuguesa e da capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos fundamentais da formação dos professores, e da aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (Libras); VI - as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade (RES-CNE-2015-7).

A partir dessas resoluções (currículo prescrito), o currículo organizado busca estabelecer uma sequência de conteúdos, objetivos e métodos de ensino, visando direcionar a prática docente. Nessa abordagem, a organização do currículo muitas vezes reflete as decisões políticas e administrativas, buscando garantir a uniformidade no processo educativo. No entanto, é importante reconhecer que o currículo organizado também pode ser permeado por debates e contestações, como podemos destacar em

PPC-2004-10 “compreender as dinâmicas políticas e sociais da sociedade contemporânea valorizando os ideais democráticos e de justiça social”, especialmente no que diz respeito à sua adequação aos diferentes contextos e realidades dos alunos e das escolas.

O currículo em ação é caracterizado pela flexibilidade e adaptabilidade, uma vez que os professores precisam constantemente fazer ajustes e tomar decisões pedagógicas em resposta às necessidades e interesses dos alunos, bem como às demandas do contexto escolar, conforme evidenciado no excerto da disciplina de Fundamentos da Didática do ano de 2024:

Compreender os fundamentos teóricos da didática e sua relação com a prática pedagógica, destacando a importância da didática como elemento articulador na formação de professores. Analisar as tendências pedagógicas e suas implicações nas práticas escolares, explorando as questões didáticas que permeiam a diversidade de abordagens no contexto educacional. Estudar o pensamento pedagógico brasileiro ao longo da história, identificando as principais correntes e teorias que influenciaram a formação educacional no país. Reconhecer os sujeitos envolvidos no processo educativo, como alunos, professores, gestores e comunidade escolar, compreendendo suas interações e papéis na construção do conhecimento. Analisar os desafios e possibilidades da formação do educador, investigando os aspectos teóricos e práticos envolvidos na preparação de profissionais da educação. Promover a reflexão crítica sobre a relação entre teoria e prática na didática, buscando a construção de um conhecimento sólido e contextualizado para aprimorar as práticas educacionais (PPC-2024-26).

Essa fase do currículo é imprescindível para a efetivação dos objetivos educacionais, pois é onde ocorre a concretização do processo de ensino e aprendizagem. É também no currículo em ação que os professores têm a oportunidade de promover a reflexão sobre sua prática, avaliar o progresso dos alunos e identificar possíveis lacunas. Portanto, o currículo em ação representa um momento fundamental no processo educativo, no qual teoria e prática se encontram e se entrelaçam, contribuindo para o desenvolvimento dos estudantes.

No âmbito dos PPCs, é possível identificar indícios de insubordinação criativa, uma vez que, por meio da dialogicidade e da colaboração entre as diferentes áreas, esses documentos ganham forma. O currículo organizado nos PPCs reflete interação entre as diversas partes interessadas, possibilitando a emergência de abordagens adaptadas às necessidades específicas do contexto educacional. Por sua vez, o currículo em ação revela

o jogo de cintura dos docentes para subverter algumas imposições e adaptar criativamente as normativas em ações concretas na sala de aula. Essa flexibilidade demonstra a capacidade dos professores de responder de forma criativa aos desafios da prática educativa, conforme destaca o entrevistado PROF5.P5:

A gente olhou para o documento de 2019 tentando aproveitar o que havia de bom. Então, uma das coisas que havia de bom é que pensando nessa amplitude de olhares, coloca mais essa questão da diversidade, coloca mais como obrigação mesmo entendeu? Que na resolução de 2015 também estava escrito, mas não era uma coisa assim tão obrigatória, era mais propositiva. Na BNC Formação a gente observa que alguns elementos eram assim, mais enfáticos, né? Não vamos dizer obrigatório, mas mais enfáticos.

Destarte, a insubordinação criativa proposta por D'Ambrosio e Lopes (2015) possibilita a elaboração de estratégias para construção dos PPC, pois permite a abertura para a inovação e a diversidade de ideias e concepções sobre a formação de professores. Com isso, os professores e coordenadores podem pensar em estratégias e metodologias que estejam em consonância com as diretrizes curriculares e atendam as necessidades específicas do curso e da comunidade acadêmica. Os formadores dos futuros professores desempenham um papel fundamental na realização de uma subversão responsável em suas práticas pedagógicas. Para D'Ambrosio e Lopes (2015, p. 4):

As ações de subversão responsável do professor e do pesquisador, em suas atividades profissionais diárias, decorrem do desafio que lhes é apresentado em múltiplas situações para as quais não encontram respostas pré-estabelecidas. Para fazer-lhes face, têm de pôr em movimento um conhecimento profissional construído ao longo de sua carreira, que envolve elementos como origem social, política e cultural, bem como aspectos de foro pessoal e contextual. Em seu desempenho profissional, os professores e os pesquisadores precisam mobilizar não só teorias e metodologias, mas também suas concepções, seus sentimentos e seu saber-fazer.

Para tanto, é importante que sejam oferecidos espaços de reflexão e diálogo para que possam discutir e questionar as orientações impostas pelas reformulações para formação de professores. Além disso, é essencial que os formadores incentivem a busca por novas estratégias pedagógicas, que estejam em consonância com as diretrizes curriculares, mas que também atendam às necessidades específicas do curso e da comunidade acadêmica.

5 O DESFECHO DE UMA JORNADA OU APENAS O INÍCIO DE UM CAMINHO SIGNIFICATIVAMENTE INTRINCADO?

Ao explorarmos as resoluções CNE/CP de 2002, 2015 e 2019, notamos diversas perspectivas curriculares na formação de professores. Essas diretrizes refletem teorias como eficientismo, racionalidade técnica, progressivismo e perspectiva crítica, revelando a complexidade do cenário educacional no Brasil.

Os Projetos Pedagógicos (PPCs), como reflexo dessas perspectivas, demonstram uma evolução constante em suas elaborações. Mudanças e adaptações sugerem um movimento contínuo de reflexão, alinhando-se às demandas sociais e características regionais. A análise dos PPCs ao longo de suas revisões revela indícios de insubordinação criativa. Educadores, diante de normativas, buscam criativamente adaptar o currículo, assumindo uma postura ativa na construção da identidade do curso.

No NDE, ao elaborar o Projeto Pedagógico Curricular (PPC) da licenciatura em Matemática da UFGD, os membros expressam ações de insubordinação criativa, mostrando responsabilidade na condução do currículo, além de buscar adaptações às necessidades específicas. A interação entre perspectivas curriculares nas resoluções CNE/CP e a insubordinação criativa manifestada nos PPCs e pelo NDE revela uma complexa rede de influências. Educadores exploram criativamente possibilidades para moldar uma formação alinhada com a realidade local e as demandas contemporâneas.

Dessa maneira, a ATD possibilitou uma abordagem multifacetada sobre os processos de ressignificação. Ao examinar as resoluções do CNE/CP, encontramos uma conexão direta com a superfície do rio, onde os aspectos mais visíveis e explícitos das políticas educacionais são discerníveis. Por outro lado, ao analisar os PPCs, mergulhamos nas camadas mais profundas do rio, onde encontramos algumas complexidades que muitas vezes estão submersas, emergindo ocasionalmente à superfície. Esses mergulhos nos permitiram compreender os fundamentos e as intenções subjacentes às práticas educacionais. Por fim, ao examinar as entrevistas, adentramos nas profundezas do rio, onde as nuances e sutilezas se manifestam de maneira mais evidente. Como nadadores habilidosos, somos capazes de explorar os recônditos do discurso, capturando as nuances e os significados latentes que só podem ser descobertos nas profundezas. Assim, a ATD se

revelou como uma jornada que nos conduz desde a superfície até as profundezas do rio da ressignificação, permitindo-nos compreender suas múltiplas dimensões e complexidades.

Os membros do NDE, ao promoverem ações de insubordinação criativa, assemelham-se a navegadores diante de mares desconhecidos, traçando rotas inovadoras. A formação de professores, como jornada desafiadora, exige coragem para explorar territórios educacionais ainda não mapeados. A diversidade de perspectivas curriculares e a expressão da insubordinação criativa no processo de elaboração do PPC são como uma dança de borboletas, cada uma contribuindo com sua singularidade. Essa dança reflete a adaptabilidade e criatividade necessárias para a formação de professores.

Ao longo desta pesquisa, foi observado um processo contínuo de alterações, no qual o NDE foi direcionado a seguir as orientações estabelecidas em 2015 para reformular o PPC, previsto para entrar em vigência em 2024, considerando a possível revogação da resolução de 2019. É fundamental destacar que, apesar das mudanças, os docentes mantiveram os objetivos das disciplinas, tanto da resolução de 2019 quanto da de 2015. As reformulações realizadas em relação à resolução de 2015 foram adequadas à legislação vigente, evidenciando um esforço em harmonizar as práticas educacionais com as diretrizes estabelecidas.

Ao mesmo tempo, como apontamento relevante da pesquisa, é importante destacar o que foi enfatizado pelos participantes do último estudo: nem sempre o PPC prescrito é o mesmo que é efetivamente desenvolvido. Nesse sentido, os professores precisam constantemente buscar ações de insubordinação para garantir que muitos dos elementos discutidos e elaborados no PPC sejam de fato realizados na formação de professores de matemática.

AGRADECIMENTOS

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo financiamento da pesquisa.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Marlisa Bernardi de; LIMA, Maria das Graças de. Formação inicial de professores e o curso de pedagogia: reflexões sobre a formação matemática. *Ciência &*

Educação, v. 18, n. 02, p. 451-468, 2012. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ciedu/a/z5hWcCJWx8XHzjtVzg7ZWK/?format=pdf&lang=pt>.
Acesso em: 08 fev. 2023.

APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. Petrópolis: Vozes, 2006.

AZEVEDO, Fernando. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. São Paulo: Ática. 1987.

BITTAR, Marilena; NOGUEIRA, Renato Gomes. Um estudo da criação e desenvolvimento de licenciaturas em Matemática na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, v. 29, p. 263-283, 2015. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/bolema/a/LHSxGx3Nzr8Z5GPKqXHBGhr/?format=pdf&lang=pt>.
Acesso em: 15 jun. 2023.

BOBBITT, Franklin. **The curriculum**. Houghton Mifflin, 1918.

BORGES, Maria Célia; AQUINO, Orlando Fernández; PUENTES, Roberto Valdés. Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 42, p. 94–112, jun. 2011. ISSN 1676-2584. Disponível em:
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639868>. Acesso em: set. 2023.

BORGES, Maria Célia. Formação de professores: **desafios históricos, políticos e práticos**. São Paulo: Pia Sociedade de São Paulo, Paulus, 2014.

BRASIL. Lei nº9.394/96, de 20/12/1996. Estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília: 23/12/1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 01, de 15 de maio de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 maio 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CP nº 01, de 15 de maio de 2006**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CP nº 02, 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: MEC, 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília: MEC, 2019.

CAETANO, Maria Raquel. Agora o Brasil tem uma Base! A BNCC e as influências do setor empresarial. Que Base? **Educação em Revista**, v. 21, n. 2, p. 65-82, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.36311/2236-5192.2020.v21n02.06.p65>. Acesso em: 10 jan. 2023.

CALIXTO, Vivian dos Santos. **Horizontes compreensivos da constituição do ser professor de química no espaço da prática como componente curricular**. 2019. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência e a Matemática) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1999.

D'AMBROSIO, Beatriz Silva; LOPES, Celi Espasandin. Insubordinação Criativa: um convite à reinvenção do educador matemático. **BOLEMA: Boletim de Educação Matemática**, v. 29, p. 1-17, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bolema/a/XZV4K4mPTfpHPRrCZBMHxLS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 jun. 2023.

D'AMBROSIO, Beatriz Silva. A subversão responsável na constituição do educador matemático. **16º Encuentro Colombiano de Matemática Educativa**. Bogotá, CO: Asociación Colombiana de Matemática Educativa, 1-8. 2015.

DEWEY, John. **Experiência e Educação**. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1971.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa-3**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. São Paulo: Cortez, 1983.

GATTI, Bernadete A. **Formação de professores para o ensino fundamental**: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2010.

GATTI, Bernadete A; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. Políticas docentes no Brasil: um estado da arte. In: GATTI, Bernadete A; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: Unesco, 2011. p. 295-295.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de pesquisa**, n. 118, p. 89-117, 2003. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0100-15742003000100005&script=sci_abstract. Acesso em: 13 jul. 2022.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 12, p. 117-128, 2006. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ciedu/a/wvLhSxkz3JRgy3mcXHBWSXB/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 18 fev 2023.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. *Análise textual discursiva*. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2016.

OLIVEIRA, Antônio Evaldo. *O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes da Educação Superior (Enade) na percepção dos coordenadores de cursos de licenciaturas da PUC Goiás: repercussões e resultados*. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2019.

OLIVEIRA, Hosana Larissa Guimarães; LEIRO, Augusto César Rios. Políticas de formação de professores no Brasil: referenciais legais em foco. *Pro-Posições*, v. 30, p. e20170086, 2019.

PAULA, Maria de Fátima Costa de. *Formação de Professores no Brasil: Políticas e Realidade*. São Paulo: Cortez, 2007.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e docência*. 8. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2017.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. *História da educação brasileira: a organização escolar*. Campinas: Autores Associados, 2021.

SANTOS, Gillyane Dantas dos. *A organização do ensino primário nacional e a disseminação das escolas de primeiras letras na Cidade do Príncipe (1808-1889)*. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista brasileira de história & ciências sociais*, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>. Acesso em: 27 ago. 2022.

SAVIANI, Dermeval. *Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino*. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2015. 208 p.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista brasileira de educação*, v. 14, p. 143-155, 2009. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 out. 2023.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação não é privilégio*. Companhia Editora Nacional. 2013.

TYLER, Ralph W.; DE VEDIA, Enrique Molina. *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires, Argentina: Troquel, 1973.

NOTA:

¹ Conforme o estabelecido no Parecer CES 115/99, a criação de cursos específicos para a formação de professores para as SIEF e EI, com projeto pedagógico próprio, que contemple o equilíbrio entre as matérias pedagógicas e aquelas destinadas a oferecer aos futuros docentes o domínio necessário das áreas de conhecimento que integram as Diretrizes e Parâmetros Curriculares para esses níveis de ensino.

Recebido em: 28/02/2024

Aprovado em: 30/05/2024

Publicado em: 17/10/2025



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada.